

**Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

της  
Ελισάβετ Κωνσταντινίδου

Διδακτορική διατριβή που υποβάλλεται  
στο καθηγητικό σώμα για τη μερική εκπλήρωση των υποχρεώσεων απόκτησης  
του διδακτορικού τίτλου του Διατμηματικού Μεταπτυχιακού Προγράμματος  
«Άσκηση και Ποιότητα Ζωής» των Τμημάτων Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και  
Αθλητισμού του Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης και του Παν/μίου Θεσσαλίας.

Κομοτηνή  
2012

Εγκεκριμένο από το Καθηγητικό σώμα:

1η Επιβλέπουσα: Μαρία Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

2ος Επιβλέπων: Νικόλαος Αγγελούσης, Αναπλ. Καθηγητής,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

3ος Επιβλέπων: Θωμάς Κουρτέσης, Αναπλ. Καθηγητής,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

13333/1

### **ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:**

1. *Μαρία Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
2. *Νικόλαος Αγγελούσης, Αναπλ. Καθηγητής,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
3. *Θωμάς Κουρτέσης, Αναπλ. Καθηγητής,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
4. *Ευρυδίκη Ζαχοπούλου, Καθηγήτρια,  
Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης*
5. *Βασιλική Δέρρη, Αναπλ. Καθηγήτρια,  
ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*
6. *Εύα Παυλίδου, Επίκ. Καθηγήτρια,  
Τμήμα Επιστημών Προσχολική Αγωγής & Εκπαίδευσης,  
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*
7. *Ελιζάνα Πολλάτου, Επίκ. Καθηγήτρια,  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

**© 2012**  
**Ελισάβετ Κωνσταντινίδου**  
**ALL RIGHTS RESERVED**



## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ελισάβετ Κωνσταντινίδου: Η δημιουργικότητα στη βασική εκπαίδευση:  
αντιλήψεις και συμπεριφορές των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής  
(Με την επίβλεψη της Καθηγήτριας κας. Μαρίας Μιχαλοπούλου)

Την τελευταία δεκαετία, η δημιουργικότητα είναι ένας απ' τους πιο μοντέρνους και συχνά αναφερόμενους όρους στους εκπαιδευτικούς κύκλους και στις εκπαιδευτικές πολιτικές. Η δημιουργικότητα κρίθηκε σημαντική κι αναγκαία να προαχθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης στις σύγχρονες οικονομίες και κοινωνίες της γνώσης και μάλιστα προωθήθηκε μέσα απ' τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών πολλών χωρών. Ειδικότερα στο αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) δεν έχει προηγηθεί καμία σχετική έρευνα σε παγκόσμιο επίπεδο που να έχει εξερευνήσει τις υποκειμενικές θεωρίες και αντιλήψεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής (ΚΦΑ), όταν μάλιστα η δημιουργικότητα και άλλοι συνώνυμοι όροι είναι οι πιο συχνά εμφανιζόμενοι στα ευρωπαϊκά Αναλυτικά Προγράμματα (ΑΠ) ΦΑ, μετά τα ΑΠ των καλλιτεχνικών και της πληροφορικής. Η παρούσα έρευνα, λαμβάνοντας υπόψη την τάση για την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα απ' τη ΦΑ τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και το προαναφερόμενο ερευνητικό κενό κατέγραψε τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη δημιουργικότητα, την προαγωγή της και άλλα σχετικά θέματα στη ΦΑ του δημοτικού, καθώς και τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ στο μάθημα τους για την προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού ένα ερευνητικό εργαλείο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε διαπολιτισμικά στα ελληνικά (GR-CFTIndex) και ακόμη δύο αναπτύχθηκαν εξ' αρχής (PAC και CFTB). Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης, αφού εφαρμόσθηκαν πολλαπλές διαδικασίες συλλογής των δεδομένων και πολλαπλές μεθοδολογίες ανάλυσης για τη βέλτιστη απόδοση των αποτελεσμάτων κι ερμηνειών της έρευνας. Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν παρανοήσεις κι αντιφάσεις των ΚΦΑ σε ζητήματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και αποκλίσεις σε σχέση με ότι η θεωρία υποστηρίζει. Επίσης,

διαπιστώθηκε πως ενώ οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονταν πως επιδεικνύουν διδακτικές συμπεριφορές κι ενέργειες για την προαγωγή της δημιουργικότητας, κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους αυτές δεν παρατηρήθηκαν στην πράξη. Επιπρόσθετα, απ' τις αναφορές των ΚΦΑ αποκαλύφθηκαν διάφορες συμπεριφορές, ενέργειες και ιδέες των μαθητών, οι οποίες αντανakλούν την ποικιλία των τρόπων της δημιουργικής έκφρασης στη ΦΑ του δημοτικού. Επίσης, διαπιστώθηκε πως το μάθημα περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, όπως τα ομαδικά παιχνίδια, οι αθλοπαιδιές, οι βασικές κινητικές δεξιότητες, ο κινητικός αυτοσχεδιασμός, ο χορός, κ.λπ., που επιτρέπουν τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών να εκδηλωθούν. Τέλος, σκιαγραφήθηκαν οι βασικότεροι ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ.

*Λέξεις κλειδιά: δημιουργικότητα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, φυσική αγωγή, εκπαιδευτικοί, υποκειμενικές θεωρίες.*

## **ABSTRACT**

Elisavet Konstantinidou: Creativity in primary education:  
perceptions and behaviors of physical educators  
(Under the supervision of the Professor Maria Michalopoulou)

The last decade, creativity is one of the most contemporary and often mentioned terms inside educational communities and policies. In modern knowledge-based economies and societies, creativity was recognized as important and necessary to promote at all levels of education and many countries fostered creativity through their curricula. Most of these researches have been applied mainly in K-12 teachers, but the research gap for creativity and its promotion in specialized schools subjects and domains has been explicitly formulated in the literature. More specifically, there is no prior research, worldwide, in Physical Education (PE) that has explored the implicit theories, perceptions or beliefs of Physical Educators (PEds), despite the fact that creativity and its synonyms are most prominent in European PE curricula after the curricula of "Arts" and "ICT. The present study, taking under consideration the tendency for the promotion of creativity through the subject of PE, at least in European level, and the aforementioned research gap, recorded PEds perceptions about creativity, its promotion in schools and other related issues in primary PE, as well as their creativity fostering behaviors in their classes. In order to achieve the purposes of this study the Creativity Fostering Teacher Index (CFTIndex) was translated and culturally adapted in Greek and two more instruments were developed (PAC και CFTB). The triangulation method was used, as multiple data-collection procedures and multiple analysis techniques were implemented for the optimal interpretation of the study's results. According to creativity related issues, many PEds misconceptions and inconsistent perceptions were revealed, as well as contradictory perceptions in relation to what the theory suggests. Additionally, it was concluded that although PEds believed that they demonstrate creativity fostering teaching behaviors and actions, this didn't confirm in practice through

their lesson observations. Moreover, the results indicated several children's behaviors, actions and ideas that reflect various ways of creative expression in primary PE. Additionally, it was revealed that PE includes a wide range of activities that allow creative outcomes to emerge, such as team games, practicing sports skills, fundamental movement activities, motor improvisation, dancing, etc. Finally, the main inhibiting factors for the promotion of creativity in PE were outlined.

*Key-Words: creativity, primary education, physical education, teachers, implicit theories.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	i
ABSTRACT.....	iii
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	v
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	x
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΕΥΣΕΩΝ.....	xi
 I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	 1
Σημασία της έρευνας.....	10
Σκοπός.....	13
Ερευνητικές Υποθέσεις.....	14
Ερευνητικά Ερωτήματα.....	15
Στατιστικές Υποθέσεις: Μηδενικές.....	15
Στατιστικές Υποθέσεις: Εναλλακτικές.....	17
Οριοθετήσεις.....	19
Περιορισμοί.....	20
Θεωρητικοί Ορισμοί.....	21
Λειτουργικοί Ορισμοί.....	22
 II. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	 23
Καθορισμός της δημιουργικότητας.....	23
Σύντομη ιστορική αναδρομή των προσεγγίσεων για τη δημιουργικότητα.....	26
Τα «4 Ρ»: οι προσεγγίσεις για τη μελέτη της δημιουργικότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση.....	34
Η ευρωπαϊκή προοπτική για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση.....	42
Η δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον.....	46
Η δημιουργικότητα στη Φυσική Αγωγή.....	50
Θεωρητική προσέγγιση για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της δημιουργικότητας.....	56
Οι υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της.....	65
Υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στη ΦΑ.....	84

III. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	88
Γενικά.....	88
Στάδια της έρευνας.....	90
Δείγμα.....	92
Α΄ φάση – Ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων.....	95
Β΄ φάση - Διαδικασία συλλογής δεδομένων και έλεγχος ερευνητικών εργαλείων.....	112
IV. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....	143
Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος.....	143
Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του GR-CFTIndex.....	146
Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του Α΄ μέρους του PAC.....	149
Αποτελέσματα της Θεματικής ΠΑΠ του Β΄ μέρους του PAC.....	161
Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του CFTB.....	180
V. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	182
Ερευνητικό ερώτημα 1.....	182
Ερευνητικό ερώτημα 2.....	188
Ερευνητικό ερώτημα 3.....	193
Ερευνητικό ερώτημα 4.....	265
VI. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	271
Ερευνητικό ερώτημα 1.....	271
Ερευνητικό ερώτημα 2.....	272
Ερευνητικό ερώτημα 3.....	273
Ερευνητικό ερώτημα 4.....	290
Προτάσεις.....	292
Προτάσεις για τον ΚΦΑ.....	293
Προτάσεις για εκπαιδευτικές πολιτικές.....	299
Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	305
VII. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	306

VIII. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	344
Παράρτημα 1: Gr-CFTIndex .....	345
Παράρτημα 2: PAC .....	347
Παράρτημα 3: CFTB Πρωτόκολλο παρατήρησης .....	350

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

<b>Πίνακας 1.</b> Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης διαδικασίας διασφάλισης εγκυρότητας περιεχομένου CFTB.....	109
<b>Πίνακας 2.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του Gr-CFTIndex .....	115
<b>Πίνακας 3.</b> Παραγοντική ανάλυση του Gr-CFTIndex .....	122
<b>Πίνακας 4.</b> Έλεγχος εσωτερικής συνοχής των έξι παραγόντων του Gr-CFTIndex.....	124
<b>Πίνακας 5.</b> Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των έξι παραγόντων Gr-CFTIndex και περιγραφικά στοιχεία τους.....	126
<b>Πίνακας 6.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 1-12 - Α΄ μέρος PAC)...	129
<b>Πίνακας 7.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 13 και 16 – Α΄ μέρος PAC).....	132
<b>Πίνακας 8.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 14 - Α΄ μέρος PAC)...	132
<b>Πίνακας 9.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 15 - Α΄ μέρος PAC).....	133
<b>Πίνακας 10.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 17 - Α΄ μέρος PAC)....	136
<b>Πίνακας 11.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 19 - Α΄ μέρος PAC).	136
<b>Πίνακας 12.</b> Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας (αντικ. 18 - Α΄ μέρος PAC).	137
<b>Πίνακας 13.</b> Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών (αντικ. 1 – Β΄ μέρος PAC).....	140
<b>Πίνακας 14.</b> Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών (αντικ. 2 – Β΄ μέρος PAC).....	141
<b>Πίνακας 15.</b> Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών του CFTB.....	142
<b>Πίνακας 16.</b> Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (φύλο, ηλικία, τίτλοι σπουδών, επιμόρφωση κι επαγγελματική εμπειρία).....	144
<b>Πίνακας 17.</b> Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (ειδικότητες).....	145
<b>Πίνακας 18.</b> Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (προπονητική εμπειρία).....	145
<b>Πίνακας 19.</b> Περιγραφικά χαρακτηριστικά δείγματος (αθλητική εμπειρία)....	146



<b>Πίνακας 20.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης του GR-CFTIndex.....	148
<b>Πίνακας 21.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης των αντικειμένων 9 και 12 - Α΄ μέρος PAC.....	150
<b>Πίνακας 22.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης των αντικειμένων 14 και 16 - Α΄ μέρος PAC.....	151
<b>Πίνακας 23.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης του αντικείμενου 17 - Α΄ μέρος PAC.....	153
<b>Πίνακας 24.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης του αντικείμενου 15 - Α΄ μέρος PAC.....	154
<b>Πίνακας 25.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης των αντικειμένων 1, 5, 6, 7, 10 και 11 - Α΄ μέρος PAC.....	155
<b>Πίνακας 26.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης των αντικειμένων 2, 3, 4, 5 και 8 - Α΄ μέρος PAC.....	157
<b>Πίνακας 27.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης του αντικείμενου 18 - Α΄ μέρος PAC.....	159
<b>Πίνακας 28.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης του αντικείμενου 19 - Α΄ μέρος PAC.....	160
<b>Πίνακας 29.</b> Αποτελέσματα Θεματικής ΠΑΠ του αντικείμενου 1 – Β΄ μέρους του PAC: τρόποι εμφάνισης της δημιουργικότητας των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ.....	161
<b>Πίνακας 30.</b> Αποτελέσματα Θεματικής ΠΑΠ του αντικείμενου 1 – Β΄ μέρους του PAC: δραστηριότητες που επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ.....	166
<b>Πίνακας 31.</b> Αποτελέσματα Θεματικής ΠΑΠ του αντικείμενου 2 – Β΄ μέρους του PAC: εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ.....	170
<b>Πίνακας 32.</b> Αποτελέσματα περιγραφικής ανάλυσης του CFTB στα 60 μαθήματα.....	181

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

<b>Σχήμα 1.</b> Στάδια της έρευνας.....	91
<b>Σχήμα 2.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 9 και 12 – Α΄ μέρος PAC) .....	150
<b>Σχήμα 3.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 14– Α΄ μέρος PAC).....	151
<b>Σχήμα 4.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 16– Α΄ μέρος PAC).....	151
<b>Σχήμα 5.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 17– Α΄ μέρος PAC).....	153
<b>Σχήμα 6.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 15– Α΄ μέρος PAC).....	154
<b>Σχήμα 7.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 6 – Α΄ μέρος PAC).....	155
<b>Σχήμα 8.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 1 και 10 – Α΄ μέρος PAC).....	155
<b>Σχήμα 9.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 7 και 11 – Α΄ μέρος PAC).....	156
<b>Σχήμα 10.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 2, 3, 4, 5 και 8 – Α΄ μέρος PAC).....	157
<b>Σχήμα 11.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 18 – Α΄ μέρος PAC).....	159
<b>Σχήμα 12.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 19 – Α΄ μέρος PAC).....	160
<b>Σχήμα 13.</b> Ποσοστά απαντήσεων (αντικ. 13 – Α΄ μέρος PAC).....	160

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

ΑΠΣ	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ (CTCF)	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Cross-Thematic Curriculum Framework)
ΓΔΕ (DGC)	Γενική Διεύθυνση Επικοινωνίας Directorate-General for Communication
ΕΕ (EU)	Ευρωπαϊκή Ένωση (European Union)
ΕΚ (EP)	Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (European Parliament)
ΕΚ (ET)	Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (Council of the European Union)
ΕΣ (EC)	Εκπαίδευση και Κατάρτιση (Education and Training)
ΕΕΠ (COM)	Ευρωπαϊκή Επιτροπή (European Commission)
ΚΦΑ	Καθηγητής/ Καθηγήτρια/ Καθηγητές Φυσικής Αγωγής
ΦΑ	Φυσική Αγωγή
ΟΟΣΑ (OECD)	Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Organization for Economic Co-operation and Development)
ΠΑΠ	Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου
ΠΙ (PI)	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Pedagogical Institute)
ΤΕΦΑΑ	Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορίας κι Επικοινωνίας
CFTB	Creativity Fostering Teacher Behaviors
CFTIndex	Creativity Fostering Teacher Index
PAC	Perceptions about Creativity
NACCCE	National Advisory Committee on Creative and Cultural Education / UK (Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τη Δημιουργική και Πολιτισμική Εκπαίδευση / Ηνωμένο Βασίλειο)
QCA	Qualifications and Curriculum Authority / UK (Αρχή για τα Επαγγελματικά Προσόντα και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών / Ηνωμένο Βασίλειο)



## Η ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΒΑΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο κατακλυσμός της τελευταίας δεκαετίας με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στην εκπαίδευση οφείλεται κυρίως στο πέρασμα σε μια νέα εποχή. Με την είσοδο στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, όροι κι έννοιες όπως η οικονομία της γνώσης (knowledge economy), ή η οικονομία που βασίζεται στη γνώση (knowledge based economy) άρχισαν να αναφέρονται ιδιαίτερα στο διεθνές προσκήνιο, αν και πρωτοεμφανίστηκαν αρκετά χρόνια πιο πριν (Drucker, 1966). Στον πρώτο αναφερόμενο όρο (οικονομία της γνώσης) η γνώση είναι το προϊόν, ενώ στο δεύτερο η γνώση αποτελεί το εργαλείο. Όμως, απ' όποια οπτική γωνία κι αν εξεταστεί, η γνώση είναι το κύριο χαρακτηριστικό αυτών των οικονομιών και αναγνωρίζεται ως οδηγός της παραγωγικότητας που κατευθύνει σε μια νέα επικέντρωση του ρόλου της πληροφορίας, της τεχνολογίας και της μάθησης για τις οικονομικές επιδόσεις (OECD, 1996). Η οικονομία της γνώσης χαρακτηρίζεται από κατακλυσμούς τεχνολογικών εξελίξεων και καινοτομιών και από αναπόφευκτη έκρηξη του παγκόσμιου ανταγωνισμού για καινοτομία σε νέα προϊόντα, διαδικασίες και αποτελέσματα που είναι απόρροια των ερευνητικών κοινοτήτων.

Απόρροια της οικονομίας της γνώσης είναι η κοινωνία της γνώσης (knowledge society), που είναι το είδος της κοινωνίας που πρέπει να ανταγωνιστεί και να επιτύχει στις συνεχώς μεταβαλλόμενες οικονομικές και πολιτικές δυναμικές του σύγχρονου κόσμου. Χαρακτηριστικό της κοινωνίας της γνώσης είναι η μόρφωση κι επομένως η κοινωνία της γνώσης βασίζεται στη γνώση των πολιτών της οι οποίοι την οδηγούν προς την καινοτομία, την επιχειρηματικότητα και το δυναμισμό της (OAS, 2012).

Η στροφή προς την οικονομία και την κοινωνία της γνώσης σε ευρωπαϊκό επίπεδο σηματοδοτήθηκε από τη *Στρατηγική της Λισσαβόνας (Lisbon Strategy)*<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions ([http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm#1](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#1))

Το Μάρτιο του 2000 οι ευρωπαίοι ηγέτες γνωρίζοντας πως η ευρωπαϊκή οικονομία χρειαζόταν εκσυγχρονισμό για να είναι ανταγωνιστική με τις Η.Π.Α. και με άλλες αναδυόμενες παγκόσμιες οικονομικές δυνάμεις όπως τη Βραζιλία, την Κίνα και την Ινδία, καθόρισαν ένα νέο φιλόδοξο στόχο για την ευρωπαϊκή ένωση (ΕΕ) με σκοπό να ενδυναμώσει την εργασία, την οικονομική μεταρρύθμιση και την κοινωνική συνοχή στο πλαίσιο μιας οικονομίας βασισμένης στη γνώση και στις δεξιότητες (Fontaine, 2010). Έτσι, στη σύνοδο της Λισσαβόνας διατυπώθηκε ξεκάθαρα πως ο *επιθυμητός στόχος*<sup>2</sup> για το 2010 ήταν να γίνει η ΕΕ η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή.

Στην οικονομία της γνώσης, η εργασιακή απασχόληση χαρακτηρίζεται από την αυξανόμενη ανάγκη για εργαζόμενους υψηλής ειδίκευσης, για εργαζόμενους που θα συνδυάζουν δύο μορφές γνώσεων, τη γνώση της πληροφορίας και τη γνώση των ικανοτήτων για τη χρήση και την αποτελεσματική αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης (OECD, 1996). Η γνώση της πληροφορίας ή αλλιώς η γνώση των κωδικοποιημένων πληροφοριών (codified knowledge) είναι ρητή κι εμπεριέχει τη γνώση των γεγονότων (know what) και την επιστημονική γνώση (know why) των αρχών και των νόμων της φύσης. Απ' την άλλη μεριά υπάρχει και η άρρητη γνώση που εμπεριέχει τη γνώση των ικανοτήτων ή των δεξιοτήτων (know how) για να πραγματοποιηθεί κάτι και τη γνώση των ατόμων (know who) αυτών που συνδυάζουν τη γνώση της πληροφορίας και των ικανοτήτων τους, που επαγωγικά οδηγεί στην αποτελεσματική αξιοποίηση τους.

Εφόσον το βασικό χαρακτηριστικό του σύγχρονου εργαζόμενου φαίνεται να στηρίζεται στη μόρφωση του, όχι μόνο σε πληροφορίες αλλά και στη σωστή και κατάλληλη διαχείριση και αξιοποίηση των πληροφοριών αυτών, επαγωγικά η εκπαίδευση του για την κατοχή και των δύο μορφών γνώσεων τοποθετείται στον πυρήνα της οικονομίας της γνώσης. Πράγματι, η ανάγκη για εργαζόμενους με τα παραπάνω χαρακτηριστικά έθεσε την εκπαίδευση στο κέντρο της οικονομίας της γνώσης (OECD, 1996) και η εκπαίδευση μαζί με την έρευνα και την καινοτομία αποτέλεσαν το αποκαλούμενο «τρίγωνο της γνώσης» (EU, 2008/C 86/01), το

<sup>2</sup> Europa.8.Towards a Knowledge-based Society  
([http://europa.eu/abc/12lessons/lesson\\_8/index\\_en.htm](http://europa.eu/abc/12lessons/lesson_8/index_en.htm))

οποίο χαρακτηρίστηκε πως παίζει βασικό ρόλο στην ενίσχυση της εργασιακής απασχόλησης και ανάπτυξης.

Σε γενικό πλαίσιο<sup>3</sup>, η εκπαίδευση και η κατάρτιση θεωρήθηκαν πως παίζουν καθοριστικό ρόλο στο να μεταμορφώσουν την ΕΕ σε παγκόσμια ηγετική και βασισμένη στη γνώση, κοινωνία και οικονομία και κρίθηκαν πως συμβάλλουν στην προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Η δημιουργικότητα και η καινοτομία, με τη σειρά τους, θεωρήθηκαν απ' το *Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (ΕΣ)*<sup>4</sup> ως καίρια και αναγκαία εργαλεία για τη σταθερή ανάπτυξη, τα οποία θα έπρεπε και θα πρέπει να είναι ενσωματωμένα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης. Έτσι, την τελευταία δεκαετία, παράλληλα με την ιδιαίτερα αυξανόμενη αναφορά στους όρους της οικονομίας και της κοινωνίας της γνώσης, δόθηκε και ιδιαίτερη βαρύτητα στη δημιουργικότητα και στη σημασία της για τη δόμηση της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης, η οποία αναγνωρίστηκε και τεκμηριώθηκε από πολλούς διεθνείς και εθνικούς οργανισμούς και φορείς (NACEEE, 1999; ΠΙ, 2003; QCA, 2005; EC, 2008 / C 141/10).

Η δημιουργικότητα απασχόλησε τις κοινωνίες ως φαινόμενο από αρχαιολογικών χρόνων. Μάλιστα ιδιαίτερη είναι η μνεία της στα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων φιλόσοφων Πλάτωνα και Αριστοτέλη. Βέβαια, στην πορεία της ιστορίας η δημιουργικότητα προσεγγίσθηκε από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Σύμφωνα με τις αναφορές του Dacey (1999) η ιστορία της χωρίζεται σε τρεις περιόδους μέχρι το τέλος περίπου του 20<sup>ο</sup> αιώνα. Απ' την προχριστιανική περίοδο έως και την Αναγέννηση θεωρούνταν πως όλες οι καινοτομίες ήταν απόρροια μιας θεόσταλτης έμπνευσης (και ανάλογα με το θρησκευτικό προσανατολισμό του δημιουργού από έναν ή πολλούς θεούς). Αυτή η μυστικιστική προσέγγιση της δημιουργικότητας την υποστήριξε ως μια πνευματική διαδικασία που έχει ανείπωτες ιδιότητες, οι οποίες δεν επιδέχονται επιστημονική έρευνα και τεκμηρίωση κι επικράτησε για πάρα πολλούς αιώνες. Όμως, με την είσοδο στην Αναγέννηση η μυστικιστική προσέγγιση άρχισε να χάνει έδαφος από την ιδέα πως η δημιουργικότητα έχει τις ρίζες της στη γενετική

<sup>3</sup> Education and training: general framework

([http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/index\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/index_en.htm))



κληρονομικότητα. Η θεμελίωση της σύγχρονης επιστήμης με την επιστημονική επανάσταση στα μέσα περίπου του 15<sup>ου</sup> αιώνα έθεσε στο προσκήνιο τον άνθρωπο, τις δυνάμεις και τις προσπάθειες του για δημιουργία κι έτσι η προσέγγιση της δημιουργικότητας απέκτησε ένα πιο ανθρωπιστικό χαρακτήρα. Με την είσοδο στον 20<sup>ο</sup> αιώνα οι ερευνητικές κοινότητες από διάφορους επιστημονικούς τομείς συνεισέφεραν στη δημόσια συζήτηση «φύση εναντίον ανατροφής» (nature versus nurture) για τον τρόπο προσέγγισης της δημιουργικότητας. Άλλοι επιστήμονες και θεωρητικοί προσέγγισαν τη δημιουργικότητα ως ένα έμφυτο ή κληρονομικό χαρακτηριστικό, χάρισμα ή ιδιότητα των ατόμων, ενώ κάποιοι άλλοι υποστήριξαν την αντίθετη άποψη πως αυτή είναι επίκτητη και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής των ατόμων.

Οι δύο τελευταίες δεκαετίες, στο πέρασμα απ' τον 20<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα, χαρακτηρίστηκαν απ' την ολοένα αυξανόμενη αποδοχή πως όλες οι δημιουργικές ενέργειες είναι αμάλγαμα μιας σύνθετης αλληλεπίδρασης βιολογικών, ψυχολογικών και κοινωνικών παραγόντων. Έτσι, η δημιουργικότητα και η έκφραση της στις σύγχρονες κοινωνίες κι οικονομίες της γνώσης υποστηρίζεται πλέον πως οφείλει την ύπαρξη της στη συμβολή τουλάχιστον τριών απαραίτητων παραγόντων (βιολογικός, ψυχολογικός και κοινωνικός), γεγονός που τη θέτει κάτω απ' το μικροσκόπιο ενός πιο σύνθετου βιο-ψυχοκοινωνικού μοντέλου.

Η δημιουργικότητα στην πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα καταλαμβάνει εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση. Οι βασικές ικανότητες και ειδικά αυτές που συνδέονται με τη δημιουργικότητα, υποστηρίχτηκε πως πρέπει να προάγονται σε όλα τα συστήματα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (EC, 2008/C 86/01). Στο επίπεδο του σχολείου αυτές οι ικανότητες σχετίζονται με την περιέργεια, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τον πειραματισμό, την ανάληψη ρίσκων, τη μάθηση μέσα από τα λάθη και τις αποτυχίες, τη χρήση της φαντασίας και την υποθετική σκέψη (EC, 2008/C 141/10).

Σε σχολικό επίπεδο γίνεται μεγαλύτερη χρήση των πλέον δόκιμων όρων «καθημερινή, δημοκρατική ή μικρή δημιουργικότητα» (everyday, democratic or little c creativity) (NACCCE, 1999; Craft, 2000; Craft, Jeffrey & Leibling, 2001; Jeffrey & Woods 2003; Sawyer, 2006; Starko, 2005; Wilson, 2005). Το κύριο

---

<sup>4</sup> Promoting creativity and innovation through education and training  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/general\\_framework/ef0001\\_en.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0001_en.htm)



γνώρισμα της καθημερινής, μικρής ή αλλιώς δημοκρατικής δημιουργικότητας είναι ο καθολικός της χαρακτήρας, πως αυτή είναι χαρακτηριστικό όλων των ατόμων και πως μπορεί να προαχθεί σε όλα τα άτομα. Λαμβάνοντας ως δεδομένο τον καθολικό της χαρακτήρα υποστηρίχτηκε πως η δημιουργικότητα είναι εφικτή σε όλα τα πεδία / τις περιοχές της ανθρώπινης νοημοσύνης (NACCCE, 1999). Έτσι, στην πρώτη δεκαετία του 21<sup>ου</sup> αιώνα σημειώθηκαν αξιόλογες προσπάθειες για να συνδεθούν διάφορα σχολικά αντικείμενα με την προαγωγή της δημιουργικότητας, όπως στο αντικείμενο της φυσικής (Frost, 1997; Farrow, 1999), της λογοτεχνίας (Goodwin, 2004; Martin, Lovat & Purnell, 2007), των μαθηματικών (Brown & Liebling, 2005; Haylock & Thangata, 2007), της πληροφορικής (Packard & Higgins 2010), της μουσικής (Kiehn, 2003; Campbell & Scott-Kassner, 2006) της φυσικής αγωγής (ΦΑ) (Zachopoulou, Trevlas, Konstantinidou & Archimedes Project Research Group 2006; Lavin, 2008), κ.λπ.

Φυσικά, στο επίκεντρο αυτών των προσπαθειών και γενικότερα της εκπαιδευτικής σχολικής διαδικασίας για την προαγωγή της δημιουργικότητας είναι η διδακτική προσέγγιση. Το βάρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο περιβάλλον της τάξης σηκώνει ο εκπαιδευτικός, ο οποίος όπως συμπέρανε και τόνισε και το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο (ΕΣ) (EU, 2008/C 141/10) έχει να διαδραματίσει κρίσιμο ρόλο στην υποστήριξη του δημιουργικού δυναμικού κάθε παιδιού. Ο εκπαιδευτικός καλείται να φέρει εις πέρας όλες εκείνες τις αποστολές, τους σκοπούς και στόχους που η εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική, κάθε χώρας, ορίζει μέσα απ' τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ). Αν ένα απ' τα ζητούμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προαγωγή της δημιουργικότητας, τότε ο εκπαιδευτικός καλείται και πρέπει να γνωρίζει τις συνιστώσες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των παιδιών και πρέπει να «μεταφράσει» και να εφαρμόσει την εκπαιδευτική πολιτική στην πράξη.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον απασχόλησε αρκετούς ερευνητές, οι οποίοι κυρίως τόνισαν τη συνθετότητα του μέσα απ' τις πολύπλευρες συμπεριφορές που πρέπει να υποδεικνύει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη του για να την ενθαρρύνει (Cromptley, 1997; Runco, 2004, 2007; Ward, 2007). Η έκφραση της δημιουργικότητας ενός ατόμου εξαρτάται από διάφορες ψυχολογικές διαστάσεις της προσωπικότητας του, όπως από: α) τις γνωστικές πτυχές του (π.χ. γνώσεις, τρόπος σκέψης,

κ.λπ.), β) τις προσωπικές του ιδιότητες ή χαρακτηριστικά του (αυτοπεποίθηση, ειλικρίνεια, κ.λπ.) και γ) τα κίνητρα του (ανάληψη ρίσκου, επιθυμία για καινοτομία, κ.λπ.), αλλά και δ) απ' τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (π.χ. χαμηλή αυτοπεποίθηση μπορεί να αντανakλά έλλειψη εσωτερικής παρακίνησης και φοβίες αναλήψεως ρίσκων και πρωτοβουλιών). Επαγωγικά, διαφαίνεται πως ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να γνωρίζει ποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή διευκολύνουν και ποια παρεμποδίζουν την έκφραση της δημιουργικότητας, έτσι ώστε να εφαρμόσει κατάλληλες διδακτικές συμπεριφορές και πρακτικές προς χάριν της προαγωγής της δημιουργικότητας. Ακόμη, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ο ίδιος να επιδεικνύει δημιουργικές συμπεριφορές, όπως να λειτουργεί ως πρότυπο δημιουργικών συμπεριφορών προς τους μαθητές του, έτσι ώστε ακόμη και υποσυνείδητα να μεταδίδει την αξία της δημιουργικότητας μέσα από καθημερινές διαδικασίες, όπως το μάθημα που διδάσκει.

Η ακμάζουσα προσοχή για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον παρακίνησε αρκετούς ερευνητές να διερευνήσουν διάφορες θεωρίες τόσο αντικειμενικές όσο και υποκειμενικές για την κατανόηση της (Saracho, 2012). Έτσι στην κατανόηση του φαινομένου της έχουν συμβάλλει τόσο οι αντικειμενικές θεωρίες (explicit theories) των ερευνητών όσο και οι υποκειμενικές θεωρίες (implicit theories) των εκπαιδευτικών, των γονέων, των παιδιών και άλλων ατόμων. Οι αντικειμενικές θεωρίες προκύπτουν απ' τη μελέτη, τη διερεύνηση και τον έλεγχο ερευνητικών υποθέσεων απ' τους ερευνητές και αρθρώνονται δημόσια, μέσω ανακοινώσεων, παρουσιάσεων και δημοσιεύσεων. Αντίθετα οι υποκειμενικές θεωρίες δε δημοσιοποιούνται, είναι σιωπηρές, διότι, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά και τα άλλα άτομα δεν έχουν την ανάγκη να μοιραστούν τις ιδέες και τις απόψεις τους για τη δημιουργικότητα, να κάνουν υποθέσεις γι' αυτές και να τις διερευνήσουν, να τις ελέγξουν μέσω ερευνητικών διαδικασιών και υπό αυτή την έννοια θεωρούνται υποκειμενικές (Runco, 2007). Η σύγκριση και αντιπαράθεση των αντικειμενικών και των υποκειμενικών θεωριών συνέβαλε στη μελέτη της δημιουργικότητας και της προαγωγής της και αρκετοί ερευνητές έχουν τονίσει τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα των υποκειμενικών θεωριών οι οποίες φαίνεται να αλληλοσυμπληρώνουν τις αντικειμενικές θεωρίες (Sternberg, 1985; Runco and Johnson, 2002; Runco, 2007; Kamylylis, Bekri and Saariluoma, 2009).

Οι υποκειμενικές θεωρίες για τη δημιουργικότητα των παιδιών και ειδικότερα αυτές των εκπαιδευτικών θεωρούνται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Ο Runco (2007) τόνισε πως η σημαντικότητα τους έγκειται στο γεγονός πως αυτές οδηγούν απευθείας σε προσδοκίες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν με πολύ ισχυρό τρόπο τις συμπεριφορές των μαθητών. Η Saracho (2012) ανέφερε πως οι υποκειμενικές θεωρίες ή με άλλα λόγια οι προσωπικοί ορισμοί της δημιουργικότητας και οι πεποιθήσεις για το πως μπορεί αυτή να καλλιεργηθεί και να αξιολογηθεί καθοδηγούν τις σκέψεις και τις ενέργειες των ατόμων. Επαγωγικά, ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον του σχολείου ή της τάξης είναι πιθανό να αποτυπώσει τις δραστηριότητες που αυτοί παρέχουν στους μαθητές τους και τον τρόπο (στρατηγικές, τεχνικές, συμπεριφορές κι ενέργειες) με τον οποίο τις παρέχουν για να προάγουν το δημιουργικό τους δυναμικό.

Στην προσπάθεια να κατανοήσουν τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον, οι ερευνητές δεν αρκέστηκαν μόνο στη διερεύνηση των υποκειμενικών θεωριών των εκπαιδευτικών, που μπορούν να εξακριβωθούν και να καθοριστούν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της *κοινωνικής εγκυρότητας*<sup>5</sup> σε δύο φάσεις (Runco, 2007). Οι ερευνητές εξέτασαν, επίσης, τις απόψεις των εν' ενεργεία (in-service) και των μελλοντικών (pre-service or prospective) εκπαιδευτικών, τις πεποιθήσεις τους (Diakidoy and Kanari, 1999; Martin, Craft and Tillema, 2002), τις αντιλήψεις τους (Fleith, 2000; Tan 2001; Park, Lee and Cramond, 2006; Chien and Hui, 2010) και άλλους συνώνυμους όρους με τις υποκειμενικές τους θεωρίες. Αυτές τις έρευνες τις πραγματοποίησαν με τη βοήθεια άλλων ερευνητικών μεθοδολογιών, όπως ποιοτικών με ανοιχτού τύπου ερωτηματολόγια, ημιδομημένες συνεντεύξεις (semi-structured interviews), αλληλεπιδραστικές συνεντεύξεις και συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης (interactive and focus group interviews), μελέτες περίπτωσης (case studies), ή ποσοτικών με κλίμακες τύπου Likert (Likert-type scales) με κλειστής μορφής δηλώσεις ή ερωτήσεις, αντικείμενα πολλαπλών επιλογών, λίστες κλίμακες ελέγχου της τάξης, κ.λπ.

<sup>5</sup> Με τη μέθοδο της κοινωνικής εγκυρότητας (social validation methodology), σε πρώτη φάση μοιράζεται ένα ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων. Στη δεύτερη φάση, οι απαντήσεις που προκύπτουν απ' την πρώτη τοποθετούνται σε μια λίστα ελέγχου, η οποία χρησιμοποιείται για να συλλέξει ποσοστικά δεδομένα με τη βοήθεια κλίμακας τύπου Likert.

Μια συστηματική ανάλυση και σύνθεση της ερευνητικής βιβλιογραφίας επάνω στο θέμα των υποκειμενικών θεωριών, των πεποιθήσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα απ' τους Andiliou και Murphy (2010) αποκάλυψε πως η πληθώρα αυτών των ερευνών εξερεύνησε κυρίως τρεις πτυχές της: α) τη φύση της ή αλλιώς την προσέγγιση της, β) το προφίλ του δημιουργικού ατόμου και γ) το περιβάλλον της τάξης που προάγει τη δημιουργικότητα. Μάλιστα, στις περισσότερες έρευνες το δείγμα προερχόταν από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Επίσης, μια πολύ μικρή μερίδα ερευνητών ασχολήθηκε με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πως εκδηλώνεται η δημιουργικότητα των μαθητών τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους και ποια είδη δραστηριοτήτων τη βοηθούν να εκδηλωθεί (Lam 2004; Newton & Newton, 2009). Ακόμη, μικρότερος είναι ο αριθμός των ερευνών που ασχολήθηκε με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές συμπεριφορές που οι ίδιοι θεωρούν πως επιδεικνύουν (Soh, 2000; Barahona, 2004) και με τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τις διδακτικές συμπεριφορές που θα πρέπει να επιδεικνύουν οι εν' ενεργεία εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη (Tan, 1999; Tan & Goh, 2002).

Όλες αυτές οι έρευνες που εξέτασαν τις υποκειμενικές θεωρίες, πεποιθήσεις, αντιλήψεις ή άλλους συναφείς όρους των εν' ενεργεία και μελλοντικών εκπαιδευτικών προσέφεραν πολύτιμα συμπεράσματα για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον. Το αξιοσημείωτο, όμως, είναι πως πολλά απ' τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών φανέρωσαν μια απόκλιση απ' τις αντικειμενικές θεωρίες των ερευνητών. Για παράδειγμα, όσον αφορά την αποκλίνουσα σκέψη, αυτή έχει αναγνωριστεί και θεωρείται (Guilford 1967; Torrance, 1974) ως μια απ' τις πιο στενά συσχετισμένες νοητικές ικανότητες με τη δημιουργικότητα. Όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ο Hocevar (1981) η αποκλίνουσα σκέψη είναι η πιο ευρέως χρησιμοποιούμενη προσέγγιση στη μελέτη της δημιουργικότητας, ενώ ο Runcio (1999) πρόσθεσε πως δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός πως τα τεστ της αποκλίνουσας σκέψης είναι μεταξύ των πιο συχνά χρησιμοποιούμενων στην έρευνα της δημιουργικότητας. Μολαταύτα, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να συμμερίζονται την ίδια άποψη με τους ερευνητές όσον αφορά την αποκλίνουσα σκέψη. Απ' τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών αποκαλύφθηκε πως οι

εκπαιδευτικοί δεν αναγνώρισαν την αποκλίνουσα σκέψη ή την απόκλιση ως συνώνυμο ή καθοριστικό χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας (Fryer & Collings, 1999α και β; Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005). Η αποκλίνουσα σκέψη δεν είναι το μόνο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ενός ατόμου για το οποίο οι θεωρίες μεταξύ ερευνητών κι εκπαιδευτικών απέκλιναν μεταξύ τους. Για πολλά ακόμη χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου που παραδοσιακά συνδέονται με τη δημιουργικότητα έχουν εξακριβωθεί τέτοιες αποκλίσεις.

Ένα ακόμη παράδειγμα της απόκλισης των απόψεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με τους ερευνητές, προέρχεται απ' τον τρόπο προσέγγισης της δημιουργικότητας. Για παράδειγμα, πολλοί ερευνητές και φορείς υποστηρίζουν την προσέγγιση της δημοκρατικής (NACCCE, 1999), συνηθισμένης (Ripple, 1989), ή μικρής δημιουργικότητας (Gardner, 1993; Craft, 2000, 2001) η οποία μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε άτομο. Παρ' όλ' αυτά, πολλοί εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να πιστεύουν πως η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε άτομο, ή ακόμη θεωρούν πως η δημιουργικότητα είναι ένα σπάνιο χάρισμα ή δεν είναι ένα χαρακτηριστικό όλων των ατόμων (Diakidoy & Kanari, 1999; Fryer & Collings, 1999α και β; Kampylis et al., 2009), γεγονός που αποδεικνύει πως δεν ασπάζονται το δημοκρατικό ή καθημερινό πρόσωπο της δημιουργικότητας, αλλά τη συνδέουν με τα ιδιαίτερα χαρισματικά και ταλαντούχα άτομα και ως προσόν αυτών των λίγων ατόμων.

Πράγματι, κάποιες έρευνες φάνηκε να αποκαλύπτουν αποκλίσεις μεταξύ των πεπιοθήσεων, αντιλήψεων ή υποκειμενικών θεωριών των εκπαιδευτικών κι ερευνητών σε σχετικά θέματα με τη δημιουργικότητα. Επίσης, άλλες έρευνες εξέθεσαν τις παρανοήσεις ή τις αντιφατικές πεπιοθήσεις ή αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών επάνω στα ίδια ή παρόμοια υπό εξέταση θέματα, π.χ. σχέση νοημοσύνης και προηγούμενης/κεκτημένης γνώσης με τη δημιουργικότητα, τομείς ή αντικείμενα που προάγουν τη δημιουργικότητα (Diakidoy & Kanari, 1999; Kampylis et al., 2009). Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα στις υποκειμενικές θεωρίες, πεπιοθήσεις κι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα, μάλιστα, αν αναλογιστεί κανείς το σύνολο αυτών των ερευνών από το 1991 έως το 2010 περίπου, που πλησιάζει τις 20, σύμφωνα με την ανασκόπηση των Kampylis και συν. (2009) και των Andiliou και Murphy (2010).



Οι ερευνητές έχουν τονίσει την ανάγκη για τη διερεύνηση των υποκειμενικών θεωριών, των πεπιοθήσεων, των αντιλήψεων και άλλων συνώνυμων όρων σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μάλιστα, τόνισαν την έλλειψη αυτών των ερευνών σε συγκεκριμένους γνωστικούς τομείς (Andiliou & Murphy, 2010) ή σε συγκεκριμένα γνωστικά σχολικά αντικείμενα, όπως στη μουσική, στις ξένες γλώσσες, στην πληροφορική και στον αθλητισμό (Kampylis et al., 2009). Ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει τις υποκειμενικές θεωρίες, πεπιοθήσεις κι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα (Odena, 2001; Cheung, Tse & Tsang, 2003; Lam, 2004; Park, Lee, Oliver & Cramond, 2006; Chappell, 2007; Newton and Newton, 2009). Επίσης, όπως προέκυψε απ' τη μελέτη της διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, καμία έρευνα σε διεθνές κι εθνικό επίπεδο δεν έχει επικεντρωθεί στη διερεύνηση των υποκειμενικών θεωριών και αντιλήψεων των ΚΦΑ σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον. Τέλος, αν αναλογιστεί κανείς πως εδώ και μια δεκαετία περίπου η δημιουργικότητα και η προαγωγή της καθώς και άλλοι συνώνυμοι όροι κάνουν αισθητή την παρουσία τους στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) (ΠΙ, 2003), η ανάγκη για την παρούσα έρευνα κρίθηκε απολύτως αναγκαία.

### ***Σημασία της έρευνας***

Διεθνείς, ευρωπαϊκοί και εθνικοί φορείς και οργανισμοί, θέτουν ως αναγκαιότητα, για τις κοινωνίες και τους πολίτες του μέλλοντος, την προαγωγή των δεξιοτήτων που διευκολύνουν την έκφραση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Υποστηρίζουν, δε, πως αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε όλα τα συστήματα, επίπεδα και αντικείμενα εκπαίδευσης, μέσω ανάλογων πολιτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και μεταρρυθμίσεων προς αυτή την κατεύθυνση. Για να εφαρμοστούν όμως οι εκπαιδευτικές πολιτικές θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να στηριχτούν επαγγελματικά και να επιμορφωθούν επάνω σε τέτοιου είδους θέματα. Μέσα απ' αυτή την επαγγελματική τους ανάπτυξη θα μπορέσουν να συμβαδίσουν με τις νέες τάσεις κι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων. Προϋπόθεση για την επιτυχία της υποστήριξης κι επιμόρφωσης

των εκπαιδευτικών είναι ο σχεδιασμός τους με βάση σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα. Η συγκεκριμένη έρευνα λαμβάνοντας υπόψη:

α) το κενό της έρευνας σε διεθνές επίπεδο για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στο αντικείμενο της ΦΑ, που αυτό με τη σειρά του προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση αν αναλογιστεί κανείς πως:

1. Η κίνηση είναι το βασικό στοιχείο στη ΦΑ και η δημιουργικότητα μέσω της κίνησης έχει τουλάχιστον 60 χρόνια ύπαρξης απ' την εμφάνιση της Labanotation, μιας θεωρίας της ανάλυσης της κίνησης (Laban, 1948).

2. Η έρευνα της δημιουργικότητας στην κίνηση που εστιάζεται στις κιναισθητικές απαντήσεις των παιδιών καθιερώθηκε και εξετάζεται επί πολλά συναπτά έτη κυρίως ως κινητική δημιουργικότητα (Wyrich, 1968; Torrance 1981), αλλά και σαν αποκλίνουσα κινητική ικανότητα – που είναι μέρος της κινητικής δημιουργικότητας (Cleland and Gallahue, 1993; Cleland, 1994).

3. Για το αντικείμενο της ΦΑ έχουν σχεδιαστεί κι εφαρμοστεί ερευνητικά προγράμματα με σκοπό την προαγωγή της δημιουργικότητας των παιδιών (Wang, 2003; Zachopoulou, Trevlas, Konstadinidou, & Archimedes Project Research Group, 2006).

4. Ερευνητές έχουν διερευνήσει το αντίκτυπο της διδασκαλίας συγκεκριμένων εξειδικευμένων μαθημάτων ΦΑ, όπως του δημιουργικού χορού (Keun & Hunt, 2006) ή τον αντίκτυπο ιδιαίτερα συγκεκριμένων διδακτικών συμπεριφορών, όπως διαφορετικά είδη λεκτικών οδηγιών, (Κωνσταντινίδου, Πολλάτου & Ζαχοπούλου, 2005), ή άλλων διάφορων διδακτικών στρατηγικών Chen, (2002) για να προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών ή για να προάγουν άλλες πολύ συναφείς έννοιες μ' αυτή, όπως τη δημιουργική ή την κριτική σκέψη,

β) την τάση σε επίπεδο διεθνών φορέων κι οργανισμών για την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα απ' τη σχολική εκπαίδευση μέσα απ' όλα τα σχολικά αντικείμενα (NACCCE, 1999; EC 2008 / C 141/10), που είναι απόρροια των

σύγχρονων προκλήσεων που επιτάσσουν οι κοινωνίες και οι οικονομίες της γνώσης και την επισήμανση της ανάγκης των εκπαιδευτικών συστημάτων που πρέπει να παρέχουν αποτελεσματική και κατάλληλη εκπαίδευση που θα διεγείρει το δυναμικό των ατόμων για δημιουργικότητα και αυτονομία (COM, 2007),

γ) τη διαπίστωση της τάσης, τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο, για την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα απ' το μάθημα της ΦΑ, η οποία αποκαλύφθηκε και μέσα από πολύ πρόσφατες μελέτες και αναλύσεις των ΑΠΣ των σχολικών γνωστικών αντικειμένων των χωρών μελών της ΕΕ (ΕU27) (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka & Punie, 2010; Heilmann & Korte, 2010) κι απ' τις οποίες διαπιστώθηκε πως η ΦΑ ήταν το τρίτο γνωστικό αντικείμενο (μετά τα καλλιτεχνικά και την πληροφορική) όπου η δημιουργικότητα και άλλοι συνώνυμοι όροι κατείχαν εξέχουσα θέση σ' αυτά (ΑΠΣ),

δ) πως στην Ελλάδα, στο αντικείμενο της ΦΑ του δημοτικού, το ΔΕΠΠΣ (ΠΙ, 2003), προώθησε τη δημιουργικότητα των μαθητών και έκανε εκτεταμένη χρήση του όρου της και άλλων συνώνυμων όρων (π.χ. δημιουργική έκφραση, κινητική δημιουργικότητα, φαντασία, κινητική έκφραση, δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας),

ε) πως το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων της χώρας μας παρουσίασε ένα νέο *σχέδιο δράσης*<sup>6</sup> για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση στο οποίο τονίζεται η μετάβαση απ' το «Σχολείο της Αγγραφείας» στο «Νέο Σχολείο της Δημιουργικής Μάθησης», το οποίο θέτει το μαθητή στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και υποστηρίζει βραχυπρόθεσμες, μεσοπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αλλαγές και παρεμβάσεις,

επιχείρησε να συμβάλλει στις σύγχρονες προκλήσεις κι ανάγκες της εκπαίδευσης και στο μεγάλο έλλειμμα που υπάρχει στο αντικείμενο της ΦΑ σε θέματα νέων τάσεων στην εκπαίδευση αλλά και στη διαχείριση αυτών απ' τους εκπαιδευτικούς. Η διερεύνηση των υποκειμενικών αντιλήψεων και θεωριών των εκπαιδευτικών αλληλοσυμπληρώνει την έρευνα των αντικειμενικών θεωριών των

<sup>6</sup> <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html> (Σχέδιο Δράσης «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής». Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).



επιστημόνων, ερμηνεύοντας και διαφωτίζοντας με πιο ολοκληρωμένο τρόπο το κομμάτι που αφορά στην προαγωγή της δημιουργικότητας στο περιβάλλον του σχολείου.

Περαιτέρω, η παρούσα έρευνα θεωρήθηκε πως θα έχει ιδιαίτερο αντίκτυπο στην ποιότητα ζωής των παιδιών και στη μετέπειτα ανάπτυξη κι ενηλικίωση τους. Εφόσον, η δημιουργικότητα έχει αναγνωριστεί ως μια κατάσταση ή ιδιότητα με την οποία τα άτομα μπορούν να αντιμετωπίσουν και να διαχειριστούν τις δύσκολες αλλαγές και τα προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, η εκπαίδευση και η επένδυση σ' αυτή και στην προαγωγή της και ιδιαίτερα από τη μικρή ηλικία κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική. Η προαγωγή ανώτατων δεξιοτήτων σκέψης, όπως η κριτική, η αιτιολογική, η εύρεση κι επίλυση προβλημάτων και η δημιουργική σκέψη μπορούν να οδηγήσουν τα άτομα στο να αναπτύξουν καινοφανείς στρατηγικές για τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής του ζωής. Η καλλιέργεια και η προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των ατόμων θα τα καταστήσει ικανότερα στη διαχείριση και την καλυτέρευση του βιοψυχικού τους επιπέδου.

### **Σκοπός**

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελείται από δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος περιλαμβάνει: α) τη διερεύνηση των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν (αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές) και τις καθ' αυτού συμπεριφορές τους (παρατηρούμενες συμπεριφορές) στην προσπάθεια τους για να προάγουν τη δημιουργικότητα στο μάθημα τους και β) τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους για τη φύση της δημιουργικότητας, το δημιουργικό μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα και τα εμπόδια ή τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της στο μάθημα της ΦΑ.

Το δεύτερο σκέλος συνδέεται με την ανάγκη δημιουργίας των αντίστοιχων ερευνητικών εργαλείων – ερωτηματολογίων με τα οποία γίνεται εφικτή η διερεύνηση των παραπάνω στοιχείων. Αναλυτικότερα οι επιμέρους αυτοί σκοποί περιλάμβαναν: α) τη μετάφραση και διαπολιτισμική προσαρμογή του CFTIndex (Creativity Fostering Teacher Index) και την περαιτέρω διερεύνηση της

αξιοπιστίας<sup>7</sup> κι εγκυρότητας<sup>8</sup> του για χρήση σε ΚΦΑ στο σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, β) την ανάπτυξη ενός εργαλείου (PAC / Perceptions About Creativity) που καταγράφει τις αντιλήψεις των ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη φύση της δημιουργικότητας, το δημιουργικό μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα και τα εμπόδια ή τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της στο μάθημα της ΦΑ, διερευνώντας παράλληλα την αξιοπιστία και εγκυρότητα του και γ) την ανάπτυξη ενός εργαλείου παρατήρησης των συμπεριφορών (CFTB / Creativity Fostering Teacher Behaviors) που προάγουν τη δημιουργικότητα για χρήση σε ΚΦΑ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον της χώρας μας και η περαιτέρω διερεύνηση της αξιοπιστίας κι εγκυρότητας του.

### **Ερευνητικές Υποθέσεις**

1. Το GR-CFTIndex (Greek- Creativity Fostering Teacher Index) είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο καταγραφής των αντιλαμβανόμενων διδακτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας, για χρήση στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

2. Το Α΄ μέρος του PAC είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη φύση της δημιουργικότητας, το δημιουργικό μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει και αναστέλλει τη δημιουργικότητα των μαθητών, για χρήση στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

3. Το Β΄ μέρος του PAC είναι ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον στη Φυσική Αγωγή του δημοτικού που αναστέλλει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

<sup>7</sup> Η αξιοπιστία (reliability) αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο ένα όργανο δίνει σταθερά αποτελέσματα και κάθε απόκλιση που παρουσιάζεται ανάμεσα σε διαφορετικές μετρήσεις με το ίδιο όργανο οφείλεται σε σφάλμα μέτρησης (Nunnally, 1978). Στην ψυχομετρία, η λέξη αξιοπιστία σημαίνει τη σταθερότητα της μέτρησης. Όταν χρησιμοποιείται ένα τεστ δύο φορές πρέπει να αποκτώνται τα ίδια περίπου αποτελέσματα (Αλεξόπουλος, 2004).

<sup>8</sup> Ο όρος εγκυρότητα (validity), όταν χρησιμοποιείται σε ένα τεστ, αναφέρεται σε μια κρίση σχετικά με το πόσο καλά το συγκεκριμένο τεστ μετρά αυτό το οποίο προορίζεται να μετρά ή ο βαθμός στον οποίο το τεστ πληροί το σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκε (Αλεξόπουλος, 2004). Η εγκυρότητα αναφέρεται στο τι μετράει το τεστ ή το εργαλείο και πόσο καλά το μετράει.

4. Το Β' μέρος του PAC είναι ένα αξιόπιστο ερευνητικό εργαλείο καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τους τρόπους εκδήλωσης της δημιουργικότητας στη Φυσική Αγωγή (ΦΑ) του δημοτικού και για τις δραστηριότητες της ΦΑ στις οποίες αυτή εκδηλώνεται.

5. Το CFTB είναι μια έγκυρη και αξιόπιστη λίστα ελέγχου των διδακτικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, για χρήση στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

1. Ποια είναι η παραγοντική δομή του Gr-CFTIndex (ελληνική έκδοση του CFTIndex); και

α. η δομή του Gr-CFTIndex είναι αντίστοιχη με αυτή των προηγούμενων ερευνών;

2. Θεωρούν οι ΚΦΑ πως επιδεικνύουν κατά τη διδασκαλία τους συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους; και

α. ποιες ακριβώς συμπεριφορές θεωρούν πως επιδεικνύουν;

3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας, το δημιουργικό μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα και το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει και αναστέλλει τη δημιουργικότητα των μαθητών τους;

4. Επιδεικνύουν στο μάθημα τους οι ΚΦΑ διδακτικές συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους; και

α. ποιες ακριβώς συμπεριφορές επιδεικνύουν;

### ***Στατιστικές Υποθέσεις: Μηδενικές***

1. Η συσχέτιση μεταξύ των τάξεων των συμμετεχόντων στη μεταβλητή Χ (διδακτική συμπεριφορά του Gr-CFTIndex στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή Υ (ίδια διδακτική συμπεριφορά του Gr-CFTIndex στη δεύτερη μέτρηση) θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις 45 διδακτικές συμπεριφορές του Gr-CFTIndex).

$$H_{01}: T_{c1} = 0, H_{02}: T_{c2} = 0 \dots H_{045}: T_{c45} = 0$$

2. Η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των συμμετεχόντων για καθένα απ' τα ζεύγη των παραγόντων του Gr-CFTIndex θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για κάθε ζεύγος παραγόντων του Gr-CFTIndex).

$$H_{01}: r_1 = 0 \dots H_{0n}: r_n = 0$$

(όπου  $n$  ο συνολικός αριθμός ζευγών των εξαχθέντων παραγόντων του Gr-CFTIndex)

3. Ο πίνακας συσχετίσεων του Gr-CFTIndex είναι ταυτοτικός (δηλαδή, τα διαγώνια στοιχεία του είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου του μηδενικά).

$$H_0: R = I$$

(όπου  $R$  ο πίνακας συσχέτισης και  $I$  ο μοναδιαίος πίνακας, δηλαδή, τα διαγώνια στοιχεία του είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου του μηδενικά)

4. Η συσχέτιση μεταξύ των τάξεων των συμμετεχόντων στη μεταβλητή  $X$  (συνεχής μεταβλητή του PAC στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή  $Y$  (ίδια συνεχής μεταβλητή του PAC στη δεύτερη μέτρηση) θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις 12 συνεχείς μεταβλητές του  $A'$  μέρους του PAC).

$$H_{01}: \tau_{c1} = 0, H_{02}: \tau_{c2} = 0 \dots H_{012}: \tau_{c12} = 0$$

5. Η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των συμμετεχόντων στη μεταβλητή  $X$  (δихοτόμος μεταβλητή του PAC στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή  $Y$  (ίδια δихοτόμος μεταβλητή του PAC στη δεύτερη μέτρηση) θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις 47 δихοτόμους μεταβλητές του  $A'$  μέρους του PAC / για πίνακες συνάφειας  $2 \times 2$ ).

$$H_{01}: \phi_1 = 0, H_{02}: \phi_2 = 0 \dots H_{047}: \phi_{47} = 0$$

6. Η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των συμμετεχόντων στη μεταβλητή  $X$  (δихοτόμος μεταβλητή του PAC στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή  $Y$  (ίδια δихοτόμος μεταβλητή του PAC στη δεύτερη μέτρηση) θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις δύο δихοτόμους μεταβλητές του  $A'$  μέρους του PAC / για πίνακες συνάφειας  $> 2 \times 2$ ).

$$H_{01}: \phi_{c1} = 0 \text{ και } H_{02}: \phi_{c2} = 0$$

7. Δεν θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκορ των δύο αξιολογητών για καθένα απ' τα ζεύγη των κωδικοποιημένων θεματικών κατηγοριών που θα

προκύψουν απ' την Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου (δύο αντικείμενα του Β' μέρους του PAC).

$$H_{01.1}: k_{1.1} = 0 \dots H_{0v}: k_v = 0$$

(όπου ν ο αριθμός των αναδεικνυόμενων θεματικών κατηγοριών στο πρώτο αντικείμενο)

$$H_{02.1}: \tau_{k2.1} = 0 \dots H_{0v}: k_v = 0$$

(όπου ν ο αριθμός των αναδεικνυόμενων θεματικών κατηγοριών στο δεύτερο αντικείμενο)

8. Δεν θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκορ των δύο αξιολογητών για καθεμιά απ' τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ (CFTB).

$$H_{01}: k_1 = 0, H_{02}: k_2 = 0 \dots H_{018}: k_{18} = 0$$

### **Στατιστικές Υποθέσεις: Εναλλακτικές**

1. Η συσχέτιση μεταξύ των τάξεων των υποκειμένων στη μεταβλητή Χ (διδασκική συμπεριφορά του Gr-CFTIndex στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή Υ (ίδια διδασκική συμπεριφορά του Gr-CFTIndex στη δεύτερη μέτρηση) δεν θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις 45 διδασκικές συμπεριφορές του Gr--CFTIndex).

$$H_{A1}: \tau_{c1} \neq 0, H_{A2}: \tau_{c2} \neq 0 \dots H_{A45}: \tau_{c45} \neq 0$$

2. Η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των υποκειμένων για καθένα απ' τα ζεύγη των παραγόντων του Gr-CFTIndex) δεν θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για κάθε ζεύγος παραγόντων του Gr-CFTIndex).

$$H_{A1}: r_1 \neq 0 \dots H_{Av}: r_v \neq 0$$

(όπου ν ο συνολικός αριθμός ζευγών των παραγόντων του Gr-CFTIndex)

3. Ο πίνακας συσχετίσεων του Gr-CFTIndex δεν είναι ταυτοτικός (δηλαδή, τα διαγώνια στοιχεία του είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου του δεν είναι μηδενικά).

$$H_0: R = I$$

(όπου R ο πίνακας συσχέτισης και I ο μοναδιαίος πίνακας, δηλαδή, τα διαγώνια στοιχεία του είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου του δεν είναι μηδενικά)

4. Η συσχέτιση μεταξύ των τάξεων των υποκειμένων στη μεταβλητή Χ (συνεχής μεταβλητή του PAC στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή Υ (ίδια

συνεχής μεταβλητή του PAC στη δεύτερη μέτρηση) δεν θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις 12 συνεχείς μεταβλητές του Α' μέρους του PAC).

$$H_{A1}: T_{c1} \neq 0, H_{A2}: T_{c2} \neq 0 \dots H_{A12}: T_{c12} \neq 0$$

5. Η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των υποκειμένων στη μεταβλητή Χ (δихοτόμος μεταβλητή του PAC στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή Υ (ίδια διχοτόμος μεταβλητή του PAC στη δεύτερη μέτρηση) δεν θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις 47 διχοτόμους μεταβλητές του Α' μέρους του PAC / για πίνακες συνάφειας  $2 \times 2$ ).

$$H_{A1}: \varphi_1 \neq 0, H_{A2}: \varphi_2 \neq 0 \dots H_{A47}: \varphi_{47} \neq 0$$

6. Η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των υποκειμένων στη μεταβλητή Χ (δихοτόμος μεταβλητή του PAC στην πρώτη μέτρηση) και στη μεταβλητή Υ (ίδια διχοτόμος μεταβλητή του PAC στη δεύτερη μέτρηση) δεν θα ισούται με μηδέν (έλεγχος για καθεμιά απ' τις δύο διχοτόμους μεταβλητές του Α' μέρους του PAC / για πίνακες συνάφειας  $> 2 \times 2$ ).

$$H_{A1}: \varphi_{c1} \neq 0 \text{ και } H_{A2}: \varphi_{c2} \neq 0$$

7. Θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκορ των δύο αξιολογητών για καθένα απ' τα ζεύγη των κωδικοποιημένων θεματικών κατηγοριών που θα προκύψουν απ' την Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου (δύο αντικείμενα του Β' μέρους του PAC).

$$H_{A1.1}: k_{1.1} \neq 0 \dots H_{Av}: k_v \neq 0$$

(όπου ν ο αριθμός των αναδεικνυόμενων θεματικών κατηγοριών στο πρώτο αντικείμενο)

$$H_{A2.1}: T_{k2.1} \neq 0 \dots H_{Av}: K_v \neq 0$$

(όπου ν ο αριθμός των αναδεικνυόμενων θεματικών κατηγοριών στο δεύτερο αντικείμενο)

8. Θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκορ των δύο αξιολογητών για καθεμιά απ' τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ (CFTB).

$$H_{A1}: k_1 \neq 0, H_{A2}: k_2 \neq 0 \dots H_{A18}: k_{18} \neq 0$$

(όπου ν ο αριθμός των παρατηρούμενων διδακτικών συμπεριφορών)



### **Οριοθετήσεις**

Οι ΚΦΑ που αποτέλεσαν το δείγμα στο κομμάτι της έρευνας που αφορούσε στην καταγραφή των αντιλαμβανόμενων συμπεριφορών τους και των αντιλήψεων τους για τη φύση της δημιουργικότητας, το δημιουργικό μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα και το περιβάλλον μάθησης που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, περιορίζονται γεωγραφικά στην περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας.

Οι ΚΦΑ που αποτέλεσαν το δείγμα στο κομμάτι της έρευνας που αφορούσε στην καταγραφή παρατηρούμενων συμπεριφορών τους για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους, περιορίζονται γεωγραφικά στην πόλη της Θεσσαλονίκης.

Στο κομμάτι της έρευνας που πραγματοποιήθηκε μέσω φυσικής παρατήρησης συμμετείχαν εθελοντικά ΚΦΑ που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης.

Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν εθελοντικά ΚΦΑ που υπηρετούσαν σε δημοτικά σχολεία της περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας.

Η έρευνα αφορά στους ΚΦΑ που υπηρετούν μέσα στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της ΦΑ και της κουλτούρας του.

Στη δεύτερη εφαρμογή του 1<sup>ου</sup> και του Α΄ μέρους του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού εργαλείου για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας τους, τα εργαλεία μοιράστηκαν και παρελήφθησαν από την ίδια την ερευνήτρια. Η διάρκεια της παραμονής της στο σχολείο δεν ξεπερνούσε τα 40 λεπτά και η συνάντηση με τον εκάστοτε ΚΦΑ και η συμπλήρωση των εργαλείων πραγματοποιούνταν ύστερα από συνεννόηση σε κενή ώρα απ' το ωρολόγιο πρόγραμμα τους σε ήσυχο περιβάλλον.

Η παρατήρηση κάθε ΚΦΑ έγινε ατομικά.

Για την εφαρμογή των υπό παρατήρηση μαθημάτων επιλέχθηκε η Β΄ δημοτικού.

Τα δύο μαθήματα που εφάρμοσαν οι 30 ΚΦΑ και για τα οποία παρατηρήθηκαν οι συμπεριφορές τους επιλέχθηκαν μέσα απ' το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Φυσικής Αγωγής (ΔΕΠΠΣ ΦΑ) της Α΄ και Β΄ τάξης του δημοτικού της χώρας μας.

Τα μαθήματα που επιλέχθηκαν (26<sup>ο</sup> και 27<sup>ο</sup> του ΔΕΠΠΣ ΦΑ της Α΄ και Β΄ δημοτικού) για την παρατήρηση των συμπεριφορών των ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας είχαν άμεση συνάφεια με το θέμα της έρευνας και πιο συγκεκριμένα είχαν ως στόχους την κινητική δημιουργικότητα, την κινητική έκφραση και τη φαντασία.

Οι συμπεριφορές των 30 ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους αξιολογήθηκαν κατά την εφαρμογή των ίδιων μαθημάτων (26<sup>ο</sup> και 27<sup>ο</sup> μάθημα της Ψυχοκινητικής Αγωγής του ΔΕΠΠΣ ΦΑ της Α΄ και Β΄ δημοτικού με στόχους: κινητική έκφραση, κινητική δημιουργική έκφραση και φαντασία).

Η εγκυρότητα κι αξιοπιστία των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας θα πρέπει να ελεγχθούν περαιτέρω και με άλλες τεχνικές έρευνας

### ***Περιορισμοί***

Οι ΚΦΑ της κύριας εφαρμογής της έρευνας θεωρείται πως κατανόησαν και παρέθεσαν με ειλικρίνεια τις αντιλήψεις τους για τη συγκεκριμένη έρευνα, παρά το γεγονός της αδυναμίας του ελέγχου της ορθής συμπλήρωσης των ερευνητικών εργαλείων (αφού τα συμπλήρωναν μόνοι τους, σε περιβάλλον της επιλογής τους).

Για τα μαθήματα στα οποία παρατηρήθηκαν οι συμπεριφορές των ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους καταβλήθηκε κάθε δυνατή προσπάθεια για να επιλεχθούν παρόμοια περιβάλλοντα διδασκαλίας (κλειστές αίθουσες γύμνασης, ευάερες κι ευήλιες, χωρίς εξωτερικούς παράγοντες όχλησης). Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν ΚΦΑ της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τα αποτελέσματα της δεν επεκτείνονται σε ΚΦΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και σε άλλους εκπαιδευτικούς οποιασδήποτε βαθμίδας εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε στους ΚΦΑ της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας και της Θεσσαλονίκης. Αυτό μπορεί να περιορίσει τη γενίκευση και τη χρησιμότητα των ευρημάτων στην γενικότερη εκπαιδευτική κοινότητα, όπως για παράδειγμα σε ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από άλλα μέρη της Ελλάδας, ή άλλων χωρών, σε ΚΦΑ δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε



απόφοιτους κι εκπαιδευτικούς των ΤΕΦΑΑ σε άλλες βαθμίδες και μορφές εκπαίδευσης.

### ***Θεωρητικοί Ορισμοί***

Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα για να παράγεται κάτι καινοφανές, κάτι που να φέρει μαζί του τη σφραγίδα του μοναδικού (Torrance, 1970). Δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να παράγεις έργο που είναι καινοφανές (πρωτότυπο και απροσδόκητο), υψηλής ποιότητας και κατάλληλο (χρήσιμο και που πληροί τους περιορισμούς του θέματος) (Sternberg, 2003).

Καθημερινή δημιουργικότητα. Ο όρος αυτός αφορά στο δημιουργικό άτομο ή στο δημιουργικό αποτέλεσμα (προϊόντα, ιδέες ή συμπεριφορές) που εμπλέκονται σε καθημερινές δραστηριότητες στην εργασία και στον ελεύθερο χρόνο. Αυτές οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία (κάτι νέο ή ασυνήθιστο) και από ύπαρξη νοήματος σε άλλα άτομα. Πέρα απ' αυτό, η καθημερινή δημιουργικότητα μπορεί να εκδηλωθεί με πάρα πολλούς τρόπους, όπως στη διαχείριση του γραφείου, στο μέγλωμα των παιδιών, στις επιδιορθώσεις στο σπίτι, στην ετοιμασία ενός γεύματος, ή στην εκτέλεση κοινωνικών υπηρεσιών. Ο όρος, επίσης, μπορεί να σχετίζεται με τις δημιουργικές διαδικασίες που κείτονται υποκάτω αυτού. Πράγματι, η καθημερινή δημιουργικότητα θεωρείται ως μια ικανότητα επιβίωσης, ή κίνητρο για συνεχή βελτίωση και ανάπτυξη και θα πρέπει να εφαρμόζεται σε σχεδόν σε κάθε τομέα της ανθρώπινης προσπάθειας (Richards, 1999).

Η καθημερινή δημιουργικότητα αναγνωρίζει τη δυνατότητα για δημιουργικά κατορθώματα σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και η ικανότητα για τέτοια κατορθώματα διακρίνεται σχεδόν σε όλα τα άτομα και όχι μόνο σε πολύ λίγα. Όλα τα άτομα είναι ικανά για δημιουργικά κατορθώματα σε κάποια περιοχή δραστηριοτήτων, αν τους παρασχεθούν οι κατάλληλες συνθήκες και αν έχουν αποκτήσει σχετικές γνώσεις και δεξιότητες μ' αυτές τις δραστηριότητες (NACEEE, 1999)

Αντικειμενικές θεωρίες είναι οι γνώμες και οι απόψεις των ερευνητών. Είναι αντικειμενικές απ' την άποψη πως μοιράζονται με άλλους ερευνητές και μπορούν να ελεγχθούν (Runco, 1999α).

Υποκειμενικές θεωρίες είναι οι γνώμες και οι απόψεις των ατόμων εκτός των ερευνητών. Είναι συχνά προσωπικές και δεν μοιράζονται στο ευρύ κοινό και δεν είναι σε μορφή που τους επιτρέπεται ο έλεγχος (Runco, 1999α).

### ***Λειτουργικοί Ορισμοί***

Δημιουργικότητα είναι μια κατάσταση στην οποία μπορεί να βρεθεί ένα ή πολλά άτομα και τη χαρακτηρίζουν κάποιες ποιότητες (κριτήρια) των αποτελεσμάτων της (προϊόντων ή διαδικασιών), όπως η καινοτομία, η πρωτοτυπία, η διαφορετικότητα, η καταλληλότητα, η χρησιμότητα, η σχετικότητα και η αποτελεσματικότητα. Το μέγεθος της βασίζεται στην προσωπικότητα των ατόμων (ψυχολογικά χαρακτηριστικά, γνωστικές / διανοητικές ικανότητες και δεξιότητες και κίνητρα) στην εμπειρία τους, στο περιβάλλον και στην αλληλεπίδραση αυτών.

Καθημερινή δημιουργικότητα (ή δημοκρατική ή συνηθισμένη δημιουργικότητα) είναι μια κατάσταση που συμβαίνει καθημερινά σε όλα τα άτομα, έχει εφαρμογή σε όλου τους τομείς της ανθρώπινης προσπάθειας και είναι θεμελιώδης για την επιβίωση των ατόμων και για να λύνουν τα καθημερινά τους προβλήματα. Αποτελεί ένδειξη της θέλησης για συνεχή ανάπτυξη, εξέλιξη και ευζην, ενώ οι ποιότητες που τη χαρακτηρίζουν είναι η πρωτοτυπία (νέα ή ασυνήθιστα αποτελέσματα ή διαδικασίες) και η ύπαρξη νοήματος.

Αντικειμενικές θεωρίες είναι οι απόψεις κι αντιλήψεις των επιστημόνων κι ερευνητών. Είναι αντικειμενικές γιατί πρέπει να διατυπωθούν έτσι ώστε να μπορούν να δοκιμαστούν ή να ελεγχθούν (μέσω υποθέσεων και ερευνών) και να μοιραστούν ή να κοινοποιηθούν (μέσω παρουσιάσεων και δημοσιεύσεων).

Υποκειμενικές θεωρίες είναι οι απόψεις κι αντιλήψεις των ατόμων εκτός των επιστημόνων κι ερευνητών, όπως των γονέων, των εκπαιδευτικών, των μαθητών κ.ά. Τις περισσότερες φορές είναι προσωπικές, δεν αρθρώνονται (εξωτερικεύονται), δεν ελέγχονται (μέσω υποθέσεων και ερευνών) και δε μοιράζονται ή κοινοποιούνται (μέσω παρουσιάσεων και δημοσιεύσεων).

## ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

### ***Καθορισμός της δημιουργικότητας***

Η λέξη δημιουργικότητα, είναι σύνθετη λέξη. Ετυμολογικά, στην ελληνική γλώσσα, ορίζεται ως την ιδιότητα του δημιουργικού ατόμου. Προέρχεται απ' τη σύνθεση δύο αρχαίων ελληνικών λέξεων, των λέξεων *δήμος* και *έργω*. «*Δήμος*» σημαίνει κάποια γεωγραφική περιοχή ή το πλήθος ατόμων ή το κοινό, ενώ «*έργω*» σημαίνει εργασία, πράξη, δράση ή ενέργεια. Στην αρχαία ελληνική γλώσσα η λέξη δημιουργός σημαίνει αυτόν που δουλεύει για άλλα άτομα, για το λαό, ή αυτόν που εξειδικεύεται σε κάποια εργασία ή τον κατασκευαστή. Στην αγγλική γλώσσα το λέξιμα της λέξης *creativity* – που στα ελληνικά σημαίνει δημιουργικότητα, οφείλει την προέλευση του απ' το λατινικό όρο *creo* που σημαίνει κάνω ή πράττω και από το αρχαίο ελληνικό ρήμα *κραίνω* που σημαίνει εκπληρώνω. Αν γίνει προσπάθεια να εξηγηθεί η δημιουργικότητα ετυμολογικά, συγκεράζοντας όλα τα παραπάνω, διαφαίνεται πως αυτή είναι μια ιδιότητα ή υποδηλώνει μια κατάσταση κατά την οποία παράγεται ή εκπληρώνεται κάποιο έργο και μάλιστα εξειδικευμένο ή συγκεκριμένο που έχει αντίκτυπο σε άλλα άτομα.

Ορισμοί κι ερμηνείες για τη δημιουργικότητα υπήρξαν πολλοί, από θεωρητικούς κι ερευνητές από διάφορους επιστημονικούς κλάδους, όπως της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας και των τεχνών. Ο Torrance (1970), πρωτοπόρος ερευνητής στη μελέτη και ερμηνεία της δημιουργικότητας, πρότεινε πως αυτή είναι η ικανότητα για να παράγεται κάτι καινοφανές, κάτι που να φέρει μαζί του τη σφραγίδα του μοναδικού. Ο Maslow (1971) υποστήριξε πως η δημιουργικότητα είναι μια ενέργεια που κινητοποιεί ολόκληρο το άτομο. Για το λόγο αυτό, το δημιουργικό άτομο πρέπει να έχει ολοκληρωμένη προσωπικότητα, ενοποιημένη και κατευθυνόμενη αποκλειστικά στο δημιουργικό έργο. Έτσι η δημιουργικότητα είναι συστηματική, είναι μια ολοκληρωτική και μορφολογική ιδιότητα που αφορά ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου. Ο Mead (1971) όρισε τη δημιουργικότητα ως την ικανότητα του ατόμου να κάνει πρωτότυπα

δημιουργήματα προς μια επιθυμητή κατεύθυνση, ενώ ο May (1975), την ερμήνευσε σαν τη διαδικασία που παράγει κάτι νέο μέσα σε κάτι ήδη υπαρκτό. Η άποψη του Young (1985) για τη δημιουργικότητα, ήταν ότι αυτή συνεπάγεται από τρεις συνιστώσες: την επιδεξιότητα, την προσπάθεια για το νέο και τη νουθέτηση της αξίας του, ενώ η άποψη της Amabile (1989), ήταν πως η δημιουργικότητα περιγράφει ιδέες, συμπεριφορές και προϊόντα (όχι άτομα) τα οποία είναι καινοφανή. Οι Torrance & Goff (1989), επεκτάθηκαν στην επεξήγηση του όρου της δημιουργικότητας και την προσδιόρισαν ως την ανίχνευση των προβλημάτων και των κενών στην πληροφόρηση, το σχηματισμό ιδεών και υποθέσεων, τη δοκιμή και την τροποποίηση αυτών των υποθέσεων και την επικοινωνία με τα αποτελέσματα. Όλη αυτή η διαδικασία μπορεί να οδηγήσει σε ένα οποιοδήποτε, μέσα από ένα πλήθος, προϊόν – λεκτικό και μη λεκτικό, πραγματικό ή αφηρημένο. Οι Tegano, Moran & Sawyers (1991), υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να προσδιοριστεί ως τη διαπροσωπική και ενδοπροσωπική διαδικασία, μέσα από την οποία, αυθεντικά, υψηλής ποιότητας και πραγματικά σημαντικά προϊόντα, μπορούν να αναπτυχθούν. Η Doyle (1998) χαρακτήρισε τη δημιουργικότητα ως ένα τρόπο, με τον οποίο χρησιμοποιείται ο νους και το σώμα για να εμπλακεί σε μια αποστολή που δεν έχει καθορισμένη προσέγγιση. Κατά τη δημιουργική διαδικασία, ιδέες, αισθήματα, δεξιότητες και γνώση, συνεργάζονται με καινοτομικούς τρόπους, επιτρέποντας το άτομο να πράξει ή να μάθει κάτι νέο. Η Mayesky (1998), συμπέρανε πως τελικά, η δημιουργικότητα είναι ένας τρόπος σκέψης και πράξης, ή εφαρμογής του αποτελέσματος της διαδικασίας, που είναι αυθεντικό για το άτομο και αξιολογείται από το ίδιο το άτομο ή από άλλα άτομα.

Ο Sternberg (2003), λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνές του αλλά και τους ορισμούς άλλων επιστημόνων κι ερευνητών (Lubart, 1994; Ochse, 1990; Sternberg, 1988, 1999α; Sternberg & Lubart, 1995, 1996) κατέληξε στο ότι δημιουργικότητα είναι η ικανότητα να παράγεις έργο που είναι καινοφανές (πρωτότυπο και απροσδόκητο), υψηλής ποιότητας και κατάλληλο (χρήσιμο και που πληροί τους περιορισμούς του θέματος).

Ο Cropley (1999) προσπάθησε να αποδώσει το σύγχρονο ορισμό της δημιουργικότητας, η οποία απομακρύνεται από πεδία σχετικά με την αισθητική και τις ανακαλύψεις και δίνει έμφαση στο συναγωνισμό. Για το συγγραφέα η ιδέα της καινοτομίας παραμένει κεντρική (ως κριτήριο) αλλά όχι πάντα επαρκής, ενώ απαραίτητα στοιχεία θεωρεί τη σχετικότητα, την αποτελεσματικότητα και την

ηθικοποίηση. Ο συγγραφέας, υποστηρίζει επίσης πως σημαντικό στοιχείο για την έκφραση της δημιουργικότητας είναι το κοινωνικό περιβάλλον και η αλληλεπίδραση κάθε ατόμου μ' αυτό. Στο κοινωνικό περιβάλλον επιδρούν διάφοροι παράγοντες που μπορούν να προάγουν ή να εμποδίσουν τη δημιουργικότητα του κάθε ατόμου και σε κάθε άτομο αλληλεπιδρούν προσωπικά χαρακτηριστικά, κίνητρα και δεξιότητες σκέψης. Ο συγγραφέας (Cropley, 1999) κατέληξε πως ο ορισμός της δημιουργικότητας περιλαμβάνει τη συνύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού παράδοξων. Μεταξύ αυτών είναι: α) η δημιουργικότητα συνεπάγεται τη διαφορά απ' την καθημερινότητα, αλλά βρίσκεται στο κάθε άτομο, β) η καινοτομία, το μοναδικό ουσιώδες στοιχείο για δημιουργικότητα, είναι απαραίτητο αλλά όχι αρκετό για να την καθορίσει, γ) η δημιουργικότητα δεν είναι το ίδιο με τη νοημοσύνη, αλλά δεν είναι και κάτι το τελείως διαφορετικό, δ) η δημιουργική παραγωγικότητα απαιτεί βαθιά γνώση, αλλά ελευθερία από τους περιορισμούς της γνώσης, ε) η δημιουργικότητα συνεπάγεται να δημιουργείς κάτι νέο, αλλά μπορεί να μελετηθεί χωρίς σημείο αναφοράς τα αποτελέσματα, στ') η δημιουργικότητα απαιτεί την απόκλιση απ' τις νόρμες της κοινωνίας, αλλά κάνοντας το με ένα τρόπο που η κοινωνία μπορεί να ανεχθεί, ζ) η δημιουργικότητα απαιτεί το συνδυασμό αντιφατικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και η) αντίθετα είδη παρακίνησης μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργικότητα.

Ο Sternberg (2006) κατέληξε σε κάποιες βασικές γενικεύσεις για τη δημιουργικότητα, όπως έχουν παρακάτω:

1. Η δημιουργικότητα προϋποθέτει σκέψη που στοχεύει στην παραγωγή ιδεών ή προϊόντων που είναι σχετικά καινοφανή και κατά μια άποψη συγκλονιστικά.

2. Η δημιουργικότητα δεν είναι ούτε εντελώς συγκεκριμένη ούτε εντελώς γενικευμένη σε ένα συγκεκριμένο τομέα έρευνας. Έχει και συγκεκριμένα και γενικευμένα στοιχεία του τομέα της έρευνας της. Το ενδεχόμενο για να δημιουργήσει κάποιο άτομο, μπορεί να βρίσκεται σε κάποια γενικά στοιχεία του τομέα έρευνας του, αλλά για να αποκτήσει το άτομο τη γνώση χρειάζεται να συμβάλλει δημιουργικά. Θα πρέπει το άτομο να αναπτύξει τη γνώση και τις δεξιότητες του μέσα σε ένα συγκεκριμένο τομέα έρευνας στον οποίο κάθε άτομο θα συνεισφέρει δημιουργικά.



3. Η δημιουργικότητα μπορεί να μετρηθεί, τουλάχιστον μέχρι ενός σημείου.

4. Η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί, τουλάχιστον μέχρι ενός σημείου.

5. Η δημιουργικότητα δεν επιβραβεύεται τόσο στην πράξη, όσο ή θεωρία το υποδεικνύει.

Ο συγγραφέας διαπίστωσε πως η έρευνα της δημιουργικότητας παγκοσμίως είναι αξιοσημείωτα περιορισμένη, σε κάθε χώρα υπάρχει έλλειψη συσχέτισης της με άλλα αντικείμενα και είναι σχετικά φτωχά μεθοδευμένα.

Απ' όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται πως η δημιουργικότητα είναι μια σύνθετη κατάσταση κατά την οποία αλληλεπιδρούν διάφοροι παράγοντες, όπως η προσωπικότητα (ιδιότητες του γνωστικού και ψυχολογικού υπόβαθρου του ατόμου) και το κοινωνικό περιβάλλον (στενότερο ή/και ευρύτερο). Η δημιουργικότητα είναι μια κατάσταση κατά την οποία μπορεί να εμφανίζονται και να συνυπάρχουν διάφορα παράδοξα ή αντιφάσεις και κάθε άτομο μπορεί να την εκδηλώσει. Η δημιουργικότητα χαρακτηρίζει ένα άτομο όταν τα αποτελέσματα σε σχέση με ένα σημείο αναφοράς, ένα θέμα ή ένα ζητούμενο χαρακτηρίζονται από άλλα άτομα ως πρωτότυπα, σχετικά, και αποτελεσματικά ή χρήσιμα.

Για να κατανοηθεί καλύτερα η συνθετότητα της δημιουργικότητας, επιχειρείται παρακάτω μια σύντομη ιστορική αναδρομή των προσεγγίσεων της ως έννοια και των προσεγγίσεων που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη της.

### ***Σύντομη ιστορική αναδρομή των προσεγγίσεων για τη δημιουργικότητα***

Η δημιουργικότητα αποτέλεσε και αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Κατά τη διάρκεια της ιστορίας της ανθρωπότητας διάφοροι ερευνητές και λόγιοι διαμέσου διάφορων θεωρητικών προσεγγίσεων προσπάθησαν να κατανοήσουν, αναλύσουν, εξηγήσουν, αξιολογήσουν, αιτιολογήσουν, και αποδώσουν την έννοια αυτή. Δεν είναι λίγοι οι συγγραφείς που ασχολήθηκαν θεωρητικά και ερευνητικά με τη δημιουργικότητα και θεωρούν ως εναρκτήρια περίοδο ενασχόλησης για την έννοια της δημιουργικότητας την προχριστιανική, με αναφορές σε γνωστούς αρχαίους Έλληνες φιλόσοφους, όπως τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη.

Ο Dacey (1999) θεωρεί πως, χρονολογικά, όσον αφορά τις αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα υπήρξαν τρία ξεχωριστά στάδια. Το πρώτο απ' αυτά εντοπίζεται στα προϊστορικά χρόνια μέχρι τη μεσαιωνική περίοδο, που η δημιουργικότητα θεωρούνταν γενικότερα μια μυστήρια και υπερφυσική διαδικασία – ένα θείο δώρο που μάλιστα ήταν άμεσα συσχετισμένο με τη θρησκεία και τον πολιτισμό (π.χ. αρχαίοι Έλληνες, Ινδοί, Αιγύπτιοι, Ίνκας, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι ή Χριστιανοί). Ο Dacey (1999) ξεκινά την ιστορική του αναδρομή με αναφορές στους αρχαίους Έλληνες σκεπτικιστές, Πλάτωνα και Αριστοτέλη, καθώς και στον Πλούταρχο και Αρχιμήδη. Αναφέρεται, επίσης, στην επονομαζόμενη «Χρυσή Εποχή» (από το 500 έως το 200 π.Χ.), όπου οι Έλληνες είχαν εφεύρει τις περισσότερες μορφές της δυτικής λογοτεχνίας και πολιτικής, ανέπτυξαν πολλές καινοτομίες στις τέχνες και διαμόρφωσαν τους επιστημονικούς κλάδους της ιστορίας, της φαρμακευτικής, των μαθηματικών και της φιλοσοφίας, γεγονός που είναι αδιαμφισβήτητο.

Ο Pope (2005), επίσης υποστηρίζει πως η έννοια της δημιουργικότητας έχει αρχαίες και παρελθούσες ρίζες στις αντιλήψεις περί θείων δημιουργών και μυθικών στιγμών δημιουργίας, ενώ δεν είναι λίγες οι αναφορές του στους προαναφερθέντες αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους. Ο Πλάτων, αναφέρεται σε βιβλιογραφία σχετική με τη δημιουργικότητα από πολλούς συγγραφείς (Dacey, 1999; Sternberg & Lubart, 1999; Sternberg, 2003; Krauz, Dutton & Dardsley, 2009) και θεωρείται απ' τους πρώτους της προσέγγισης της δημιουργικότητας από μυστικιστικής πλευράς. Για παράδειγμα, στο διάλογο "Ίων", ο Πλάτων διαπραγματεύεται την ικανότητα κυρίως των ποιητών (επικών και λυρικών) αλλά και των ερμηνευτών (ραψωδών, ηθοποιών, χορευτών) να δημιουργούν ποιήματα και τη θεωρεί ως μια θεόσταλη έμπνευση. Κατά τον Πλάτωνα οι ποιητές κυριεύονται από κάποια θεία παρουσία (π.χ. τη Μούσα) και δημιουργούν ενώ βρίσκονται σε μια κατάσταση έκστασης και απελευθερωμένοι από κάθε είδους λογική.

*«κοῦφον γὰρ χρῆμα ποιητῆς ἐστὶν καὶ πτηνὸν καὶ ἱερὸν, καὶ οὐ πρότερον οἷός τε ποιεῖν πρὶν ἂν ἔνθεός τε γένηται καὶ ἑκφρων καὶ ὁ νοῦς μηκέτι ἐν αὐτῷ ἐνῇ ἕως*



*δ' ἂν τουτὶ ἔχη τὸ κτῆμα, ἀδύνατος πᾶς ποιεῖν ἄνθρωπός ἐστιν καὶ χρησμοδεῖν<sup>9</sup>»*

(Γιατί ο ποιητής είναι κάτι πολύ ανάλαφρο, που πετάει, κάτι ιερό, και δεν μπορεί να δημιουργήσει προτού να τον κυριέψει ο ενθουσιασμός και πέσει σε έκσταση και πάψει πια να έχει μέσα του λογικό· απεναντίας, κάθε άνθρωπος, όσο έχει μέσα του τούτο το πράγμα, το λογικό, αδυνατεί να γράφει ποιήματα ή να δίνει χρησμούς<sup>10</sup>)

*«οὔτω δὲ καὶ ἡ Μοῦσα ἐνθέους μὲν ποιεῖ αὐτή, διὰ δὲ τῶν ἐνθέων τούτων ἄλλων ἐνθουσιαζόντων ὁρμαθὸς ἐξαρτᾶται. πάντες γὰρ οἷ τε τῶν ἐπῶν ποιηταὶ οἱ ἀγαθοὶ οὐκ ἐκ τέχνης ἀλλ' ἐνθεοὶ ὄντες καὶ κατεχόμενοι πάντα ταῦτα τὰ καλὰ λέγουσι ποιήματα, καὶ οἱ μελοποιοὶ οἱ ἀγαθοὶ ὥσαύτως<sup>11</sup>»*

(Έτσι λοιπόν και η Μούσα χαρίζει σε ορισμένους δύναμη θεϊκή και από αυτούς τους ένθεους ανθρώπους κρέμεται έπειτα μια αρμαθιά από άλλους, που διατελούν σε κατάσταση ενθουσιασμού. Γιατί όλοι οι επικοί ποιητές, οι μεγάλοι, συνθέτουν αυτά τα ωραία ποιήματα όχι χάρη σε κανόνες τεχνικούς αλλά διατελώντας σε κατάσταση θείας έμπνευσης και διακατεχόμενοι από αυτήν, και το ίδιο όλοι οι μεγάλοι λυρικοί ποιητές<sup>12</sup>)

Το παραπάνω κείμενο, είναι ένα δείγμα, της προσέγγισης της δημιουργικότητας από μυστικιστική πλευράς, που την υποστηρίζει ως μια πνευματική διαδικασία που έχει ανείπωτες ιδιότητες, οι οποίες είναι ανεπίδεκτες επιστημονικής έρευνας. Το άτομο κατά τη μυστικιστική προσέγγιση δημιουργεί υπό την επήρεια μιας θείας, θεϊκής ή δαιμόνιας υπόστασης ή παρέμβασης. Οι Sternberg και Lubart (1999) αναφέρουν πως, κατ' αυτήν την προσέγγιση, το δημιουργικό άτομο θεωρούνταν ως ένα άδειο πλοίο, που θα γεμίσει με έμπνευση από ένα θείο ον, έτσι ώστε το άτομο να ξεχειλίσει από εμπνευσμένες ιδέες, διαπλάθοντας έτσι ένα απόκοσμο αποτέλεσμα.

Η μυστικιστική προσέγγιση της δημιουργικότητας που έκανε την εμφάνιση της απ' τα προϊστορικά ακόμη χρόνια κι ευδοκίμησε σε πολλούς αρχαίους πολιτισμούς όπως και σ' αυτόν της αρχαίας Ελλάδας, δεν αντιμετώπισε άλλες προκλήσεις και προσεγγίσεις μέχρι περίπου την περίοδο της Αναγέννησης. Η

<sup>9</sup> Πλάτων, *Ἰων*, 534b.

<sup>10</sup> Πλάτων, *Ἰων*, μτφ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, εισ. Π. Καλλιγιάς. Αθήνα: Εκκρεμές, 2002.

<sup>11</sup> Πλάτων, *Ἰων*, 533e.

επιστημονική επανάσταση, απ' τα μέσα του 15<sup>ου</sup> αιώνα, με νέες ιδέες στη φυσική, στην αστρονομία, στη βιολογία, στην ανατομία, στη χημεία και σε άλλες επιστήμες οδήγησαν στην απόρριψη δογμάτων και αντιλήψεων που κυριάρχησαν από την Αρχαιότητα και καθ' όλο το Μεσαίωνα, και θεμελίωσαν τη σύγχρονη επιστήμη. Διάφοροι συγγραφείς αναφέρονται στην περίοδο της Αναγέννησης και της επιστημονικής επανάστασης, καθώς και σε εξέχουσες προσωπικότητες ως παραδείγματα θεωριών και αντιλήψεων.

Ο Dacey (1995) θεωρεί την περίοδο της Αναγέννησης το δεύτερο χρονολογικά στάδιο στην ιστορική αναδρομή περί προσεγγίσεων της δημιουργικότητας. Στην περίοδο αυτή, οι αντιλήψεις οδηγούνται προς την ουμανιστική/ανθρωπιστική προσέγγιση (*humanistic approach*) που θέτει τον άνθρωπο ικανό να λύνει τα προβλήματα του μέσω των δικών του πνευματικών προσπάθειών και όχι βασισμένο στις θεϊκές εμπνεύσεις παρεμβάσεις και δυνάμεις. Ο Ουμανισμός ή η ανθρωπιστική φιλοσοφία, όπως υποστηρίζει κι ο Aleinikov (1999) εμφανίστηκε περίπου το 15<sup>ο</sup> αιώνα, κατά την πρώιμη περίοδο της Αναγέννησης και εντοπίζεται αρχικά στους Ιταλούς συγγραφείς Alighieri Dante (1265–1321) και Giovanni Boccaccio (1313–1375). Ο Ουμανισμός, δίνοντας έμφαση στην αξιοπρέπεια, την αξία και τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου, εξαπλώθηκε στην Ευρώπη και βοήθησε στην ίδρυση νέων πανεπιστημίων, ακαδημιών και σχολείων. Αυτή η τάση, μέσω της εκπαίδευσης και του διαφωτισμού, επηρέασε θετικά την κοινωνική ανάπτυξη και αυτό προκάλεσε μια έκρηξη της δημιουργικότητας στις καλές τέχνες, την αρχιτεκτονική, τη μουσική και τη λογοτεχνία σαν ένα γενικότερο άνθισμα του πολιτισμού.

Η Αναγέννηση, υποστηρίχτηκε απ' τους Albert και Runco (1999) ως εφαλτήριοα περίοδος αλλαγής απόψεων και αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα. Οι συγγραφείς θεωρούν πως το σημείο τομής των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα βρίσκεται μεταξύ της Αναγέννησης και των προχριστιανικών χρόνων. Οι συγγραφείς ανέφεραν πως οι προχριστιανικές αντιλήψεις περί δημιουργικότητας, δεν αμφισβητήθηκαν με σοβαρό τρόπο για τουλάχιστον 1200 χρόνια μέχρι να έρθουν στο προσκήνιο σημαντικές επιστημονικές οντότητες όπως ο Κοπέρνικος (1473-1543), ο Γαλιλαίος (1564-1642) και ο Νεύτωνας

<sup>12</sup> Πλάτων, Ίων, μτφ. Ν. Μ. Σκουτερόπουλος, εισ. Π. Καλλιγιάς. Αθήνα: Εκκρεμές, 2002.

(1642-1727) και χρονολογικά περίπου μεταξύ του 1500 και 1700, να τεθούν οι πρώτες βάσεις της ιδέας της επιστημονικής έρευνας.

Η χρονική περίοδος πριν το Διαφωτισμό και η περίοδος του Διαφωτισμού (μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα) σηματοδοτήθηκε ως το πιο πρόσφορο έδαφος για την καλλιέργεια της ιδέας της έρευνας και μεγάλες μορφές άφησαν ανεξίτηλα τα σημάδια τους και χάραξαν το δρόμο προς αυτή την περίοδο. Οι Albert και Runco, (1999) αναφέρουν παραδειγματικά την επιχειρηματολογία του Sir Francis Bacon (1561–1626) για τη σημασία της εμπειρικής έρευνας, που έγινε ευρέως αποδεκτή και τη συμβολή των απόψεων περί εμπειρισμού του John Locke (1632-1704), ήτοι της απόκτησης των ιδεών και συσχετίσεων που προέρχονται από τις εμπειρίες των αισθήσεων μας. Ο Locke, όπως αναφέρθηκε απ' τον Heilman (2005), παρομοίαζε τον ανθρώπινο νου σαν μια κενή άσπρη πλάκα (*tabula rasa*), η οποία είναι ομοιόμορφη και μονότονη μέχρι να λάβει αποτυπώσεις που κερδίζονται μέσα από τις εμπειρίες των αισθήσεων των ατόμων. Άλλη εξέχουσα προσωπικότητα πριν την περίοδο του Διαφωτισμού υπήρξε, επίσης, ο Thomas Hobbes (1588-1679), ο οποίος θεωρείται η προσωπικότητα που αναγνώρισε τη σημαντικότητα της φαντασίας για την ανθρώπινη σκέψη και οργάνωση. Ο Singer (1999), θεωρεί τον Hobbes, ως έναν απ' τους ερευνητές των πρώιμων θεωριών της φαντασίας, ο οποίος κατά τα τέλη της Αναγέννησης προχώρησε απ' την παθητική στην εποικοδομητική ερμηνεία της φαντασίας, τονίζοντας την ιδιότητα της να γεννήσει επιθυμίες ή ορέξεις καθώς και δυνατά συναισθήματα. Ο συγγραφέας έκανε λόγο και για τη θέση του Hobbes που αντιλαμβάνονταν πως η φαντασία έχει κατευθυντήρια δύναμη και λειτουργεί ως το μέσο της εξερεύνησης μελλοντικών γεγονότων που προεκτείνονται όμως από τις μνήμες των ατόμων.

Περίπου στο 1730 η φράση «δημιουργική φαντασία», είναι το αποτέλεσμα πολλών συζητήσεων μεταξύ συγγραφέων, φιλοσόφων και καλλιτεχνών για τη φαντασία και αντικατοπτρίζει τη δυσκολία που αντιμετώπισαν για την ανάπτυξη της έννοιας της δημιουργικότητας, ενώ περί τα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα η φαντασία φαίνεται να διέπει την καλλιτεχνική δημιουργικότητα (Albert & Runco, 1999). Γενικά, όπως υποστηρίζει και ο Singer (1999), στα μέσα του 17<sup>ου</sup> αιώνα, η φαντασία, αναγνωρίζεται ως μέρος της γενικής ανθρώπινης διαδικασίας που διαχειρίζεται τις πληροφορίες.

Η φαντασία, η σημαντικότητα της στην ανθρώπινη σκέψη και ο ρόλος της στη δημιουργικότητα των ατόμων, κυριαρχούν και παραμένουν στο προσκήνιο

της επιστημονικής έρευνας, το 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα, ενώ η πρώτη μεγάλη έρευνα για τη δημιουργική διαδικασία λαμβάνει χώρα περίπου το 1767 από τον William Duff (1732 -1815). Ο Dacey (1999) ανέφερε πως ο Duff ήταν ο πρώτος που υποψιάστηκε τη βιο-ψυχοκοινωνική φύση της δημιουργικής διαδικασίας, κάτι πολύ προοδευτικό για την εποχή εκείνη και οι ιδέες του ήταν εντυπωσιακά παρόμοιες με πιο σύγχρονες προσπάθειες λύσεως των μυστηρίων του δημιουργικού πνεύματος. Πιο συγκεκριμένα, έγραψε για τα χαρακτηριστικά της αυθεντικής ιδιοφυίας (η οποία διακρίνεται από το ταλέντο, το οποίο είναι μεν παραγωγικό αλλά δεν προσφέρει κάτι νέο) και δεν ενδιαφερόταν μόνο για τις επιδράσεις από κληρονομικά αίτια αλλά και για τις επιδράσεις των χρονικών περιόδων στις οποίες έζησαν τα άτομα που μελετούσε. Ο ερευνητής θεωρούσε πως οι κοινωνικές επιδράσεις διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργικότητα και πως τα βασικά χαρακτηριστικά της ιδιοφυίας είναι η φαντασία, η κρίση και η καλαισθησία. Ταυτόχρονα σχεδόν με τις απόψεις του Duff δημοσιοποιούνται οι απόψεις του Adam Smith (1723-1790), ο οποίος ήταν ένας απ' τους πρώτους που αναγνώρισε την ανάγκη της επιστήμης για την εξήγηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Albert & Runco 1999).

Όπως φάνηκε απ' τα προαναφερθέντα, η περίοδος του Διαφωτισμού ως περίοδος μεταρρύθμισης της κοινωνίας και της διανοητικής προόδου, συνέβαλε ιδιαίτερα στην ανάπτυξη της έρευνας, της ανθρώπινης σκέψης και της δημιουργικότητας. Ο Dacey (1999) παρέθεσε συνοπτικά, τα γεγονότα ορόσημα που σημάδεψαν την περίοδο του Διαφωτισμού, τα οποία αναφέρονται παρακάτω:

- Η εξάπλωση κοινωνικών και φιλοσοφικών αντιθέσεων με την εκκλησία και την πολιτική εξουσία.
- Η θέσπιση της Βρετανικής Συγγραφικής Κοινωνίας, την πρώτη οργάνωση έρευνας.
- Η πληθώρα εξελίξεων στις φυσικές επιστήμες.
- Ο διαχωρισμός της ιδέας της δημιουργικότητας από πιο κοινές αντιλήψεις περί ιδιοφυίας (όπως: «Είναι ιδιοφυία στην ποίηση»).
- Η θεωρία της ατομικότητας.
- Τρία βιβλία εξαιρετικής σημαντικότητας: το "Advancement of Learning" (Πρόοδος της Μάθησης) του Francis Bacon, το "The Wealth of Nations" (Ο

Πλούτος των Εθνών) του Adam Smith και το “Essay on Population” (Δοκίμιο γύρω από τις βασικές αρχές του πληθυσμού) του Thomas Malthus.

Κατά τον Dacey (1999), τα παραπάνω γεγονότα, καθώς και η δημοσίευση της δουλειάς του William Duff, έθεσαν τη σκαλωσιά για την επιστημονική έρευνα της ανθρώπινης σκέψης, η οποία αποδείχθηκε αργότερα απαραίτητη για την αποκρυπτογράφηση της δημιουργικής πράξης.

Κατά τους Albert και Runco (1999) οι συζητήσεις του 18<sup>ου</sup> αιώνα κατέληξαν σε τέσσερα βασικά κι αποδεχόμενα ευδιάκριτα συμπεράσματα, τα οποία θα έμελε να γίνουν οι θεμέλιοι λίθοι των σημερινών ιδεών για τη δημιουργικότητα:

1. Η ιδιοφυία διαχωρίστηκε απ’ το υπερφυσικό.
2. Η ιδιοφυία, αν και ασυνήθιστη, υπήρχε ενδεχόμενο να εμφανιστεί σε κάθε άτομο.
3. Υπήρχε διάκριση μεταξύ του ταλέντου και της ιδιοφυίας και
4. Η δυνατότητα και η εξάσκηση τους εξαρτώνται απ’ την πολιτική ατμόσφαιρα κάθε χρονικής στιγμής.

Στο τέλος του 18<sup>ου</sup> αιώνα, λόγω των ανατροπών που προαναφέρθηκαν, στην κοινωνία γενικότερα αλλά και στις αντιλήψεις περί δημιουργικότητας, ήταν γενικώς αποδεκτό πως ούτε η ιδιοφυία αλλά ούτε και το ταλέντο θα μπορούσαν να επιβιώσουν σε καταπιεστικές, μη φιλελεύθερες κοινωνίες. Έτσι, αρχίζουν να διαφαίνονται δειλά-δειλά τα πρώτα σημάδια μιας πιο δημοκρατικής και φιλελεύθερης προσέγγισης της δημιουργικότητας. Μπαίνοντας στον 19<sup>ο</sup> αιώνα και με το υπόβαθρο που είχε τεθεί στην περίοδο του Διαφωτισμού, μεγάλες μορφές συνέβαλαν προς την εξέλιξη των αντιλήψεων για τη δημιουργικότητα. Μία εξ αυτών, ο Δαρβίνος (1809-1882), ανέπτυξε τη θεωρία του, που παρείχε την επιστημονική εξήγηση της εξέλιξης της ζωής, στο βιβλίο του «Η καταγωγή των ειδών» (Origin of Species) κι έθεσε τις βάσεις για την επιστήμη της εξελικτικής βιολογίας. Σύμφωνα με τους Albert και Runco (1999), ο Δαρβίνος εξασφάλισε την εξήγηση της θεωρίας του, απ’ το γεγονός ότι οι πληθυσμοί εξελίσσονται από γενιά σε γενιά με τη διαδικασία της φυσικής επιλογής, απ’ αυτό που είχε ειπωθεί μέσα σε μια φράση - «ο αγώνας για επιβίωση», στο βιβλίο του Thomas Malthus «Δοκίμιο γύρω από τις βασικές αρχές του πληθυσμού» (Essay on the Principle of



Population). Καθώς ο Δαρβίνος πίστευε πως τα διάφορα είδη ζωής στη γη εξελίχθηκαν σε νέα είδη μέσα απ' τη διαδικασία της φυσικής επιλογής, η εξήγηση του συχνά αναφέρεται και ως «θεωρία της επιλεκτικότητας». Η θεωρία του Δαρβίνου μπορεί να θεωρηθεί ως μια υποκειμενική θεωρία της δημιουργικότητας, αν η δημιουργικότητα συσχετιστεί με τη ζωή. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή νέες μορφές εμφανίζονται από παλαιότερες. Πράγματι, όπως υποστηρίζει ο Simonton (2009α) η θεωρία παρουσιάζει μια άμεση σχέση με τον ορισμό της δημιουργικότητας, η οποία προτιμήθηκε από τους περισσότερους επιστήμονες. Συγκεκριμένα, κατά το συγγραφέα, η δημιουργικότητα ορίζεται σαν μια ιδέα που εκπληρώνει δύο ανεξάρτητες απαιτήσεις. Πρώτον, μια δημιουργική ιδέα πρέπει να είναι αυθεντική, καινοφανής κι αιφνιδιαστική. Επαναλαμβάνοντας κάτι που έχει γίνει ήδη, δε μετράει ως δημιουργική ιδέα. Δεύτερον, μια δημιουργική ιδέα πρέπει να λειτουργεί, πρέπει να είναι προσαρμόσιμη ή λειτουργική εφόσον κρίνεται από κάποια κριτήρια ή ένα σύνολο κριτηρίων. Αναφέροντας αυτή τη συσχέτιση μεταξύ της εξελικτικής θεωρίας και της δημιουργικότητας, ο ερευνητής ανέφερε πως δεν ξαφνιάζει το γεγονός πως πολύ σύντομα η θεωρία του Δαρβίνου βρήκε απήχηση κι επηρέασε τις μεταγενέστερες ιδέες σχετικά με την ανθρώπινη δημιουργικότητα.

Δέκα χρόνια μετά την έκδοση του βιβλίου του Δαρβίνου και τη δημοσιοποίηση των απόψεων του, το 1869, ο Sir Francis Galton, συνέβαλε στην αποκωδικοποίηση της δημιουργικότητας, μελετώντας τη μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών και των συμπεριφοριστικών επιστημών. Το έργο του, διαπραγματευόταν την κληρονομική ιδιοφυία και ο ίδιος πρότεινε πως οι εξαιρετικές ικανότητες μερικών ατόμων είναι κληρονομικές επεκτάσεις των οικογενειών τους. Επίσης, όπως ανέφερε ο Dacey (1999), μια πολύ σημαντική ανακάλυψη του Galton, ήταν πως το ασυνείδητο μπορεί να γίνει συνειδητό μέσα από συνειρμούς των σκέψεων, τους οποίους και ανέφερε ως νήματα ομοιότητας (threads of similarity). Ο συγγραφέας τόνισε πως σ' αυτούς τους συνειρμούς της σκέψης απ' το ασυνείδητο στο συνειδητό, που υποστήριξε ο Galton, οφείλεται η γέννηση της άποψης της «ελεύθερης συσχέτισης» (free association) την οποία και χαρακτήρισε ως επαναστατική ιδέα.

Πραγματικά επαναστατική, εφόσον ο δημιουργός της ψυχανάλυσης, ο Freud, καλλιέργησε αυτή την άποψη και στο μεταίχμιο του 19<sup>ου</sup> με τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, έκαναν την εμφάνιση τους ένα πλήθος εννοιών, όπως η ασυνείδητη παρακίνηση, οι μηχανισμοί άμυνας και η ανάλυση των νευρωτικών αντιθέσεων μέσω της

δημιουργικής δραστηριότητας. Όπως υποστήριξε ο Dacey (1999), ο Freud θεωρούσε πως η δημιουργική ικανότητα είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που τείνει να καθοριστεί απ' τις εμπειρίες που λαμβάνουν χώρα στα πρώτα πέντε έτη της ζωής του. Ο μεγάλος ψυχαναλυτής, εκτιμούσε τη δημιουργικότητα ως το αποτέλεσμα υπερνίκησης τραυματικών εμπειριών, συνήθως αυτών που είχαν συμβεί στην παιδική ηλικία και πίστευε πως αυτές οι τραυματικές εμπειρίες ήταν θαμμένες στο ασυνείδητο. Ο Freud πίστευε πως όσο καλά κρυμμένες κι αν ήταν αυτές οι εμπειρίες απ' τη συνειδητή επίγνωση, παρ' όλ' αυτά είχαν ένα ισχυρότατο αντίκτυπο στη συμπεριφορά του ατόμου.

Πράγματι, σύγχρονες έρευνες από νευροψυχολόγους έχουν επιβεβαιώσει πως μερικές φορές το ασυνείδητο μπορεί να παρεμβαίνει σε γνωστικές διαδικασίες ή δραστηριότητες ακόμη και όταν το άτομο δεν έχει πλήρη συνειδητή επίγνωση των γεγονότων (Bauer, 1984; Marshall and Halligan, 1988). Άλλες πάλι έρευνες αφορούν τη συσχέτιση της δημιουργικότητας με ψυχοπαθολογικές καταστάσεις (Post, 1994, 1996; Richards, Kinney, Lunde, Benet, & Merzel, 1988; Slaby, 1992; Weisberg, 1994), ενώ πολύ πρόσφατες έρευνες, στο μεταίχμιο του 20<sup>ου</sup> με τον 21<sup>ο</sup> αιώνα αφορούν στη συσχέτιση της δημιουργικότητας με τη φυσιολογία (συγκεκριμένες περιοχές και διεργασίες του εγκεφάλου) (Carlsson, Wendt, & Risberg, 2000; Ghacibeh, Shenker Shenal Uthman & Heilman, 2006; Grabner, Fink, Neubauer, 2007; Heilman, Nadeau, & Beversdorf, 2003). Όλες οι έρευνες και οι μελέτες του τελευταίου αιώνα γύρω απ' τη δημιουργικότητα μας μετακινούν πλέον σ' ένα βιο-ψυχοκοινωνικό μοντέλο που όπως αναφέρει ο Dacey (1999) «ψάχνει να σταθεί στους ώμους των γιγάντων» συνδυάζοντας τα τρία απαραίτητα στοιχεία (βιολογικό, ψυχολογικό, κοινωνικό) σε νέες επεξηγήσεις για την ερμηνεία της δημιουργικότητας.

#### ***Τα «4 P»: οι προσεγγίσεις για τη μελέτη της δημιουργικότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση***

Μια δεκαετία πριν, οι Plucker και Renzulli (1999) υποστήριξαν πως σχεδόν όλες οι μελέτες για τη δημιουργικότητα μπορούν να ταξινομηθούν σε πέντε κατηγορίες: *ψυχομετρική, πειραματική, βιογραφική, ιστοριομετρική και*



*βιομετρική*<sup>13</sup>. Ο Mayer (1999), διαφοροποιήθηκε ελαφρώς και ανέφερε ότι η δημιουργικότητα μελετήθηκε από έξι διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις: την *ψυχομετρική*, την *πειραματική*, τη *βιογραφική* (που περιλαμβάνει τη *μελέτη περίπτωσης* και την *ιστοριομετρική*), τη *βιολογική*, την *υπολογιστική* και τη *θεματική* (που περιλαμβάνει την *πολιτισμική* και την *εξελικτική*)<sup>14</sup>. Ο Mayer (1999) υποστήριξε επιπρόσθετα, πως καθεμιά απ' αυτές τις έξι προσεγγίσεις της μελέτης της δημιουργικότητας μπορεί να εστιάζει σε ένα απ' τα τρία ακόλουθα ερευνητικά πρότυπα: στην περιγραφή της φύσης της (όπως ο καθορισμός της μέτρησης της, η ανάλυση των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται στην επίλυση ενός δημιουργικού προβλήματος ή στην περιγραφή δημιουργικών γεγονότων/σκηνών των δημιουργικών ατόμων), στη σύγκριση της δημιουργικότητας και μη-δημιουργικότητας (όπως η σύγκριση ατόμων που επιτυγχάνουν υψηλές επιδόσεις στη δημιουργικότητα έναντι αυτών που επιτυγχάνουν χαμηλές επιδόσεις, στη σύγκριση των νοητικών διαδικασιών που εμπλέκονται σε δημιουργικά ή μη δημιουργικά θέματα επίλυσης προβλημάτων, στη σύγκριση των χαρακτηριστικών των δημιουργικών και μη-δημιουργικών ατόμων) και στους παράγοντες που συσχετίζονται με τη δημιουργικότητα (όπως ο καθορισμός της σχέσης μεταξύ των επιδόσεων σε μετρήσεις της δημιουργικότητας και άλλων νοητικών μετρήσεων, ο καθορισμός των μεθοδεύσεων που διευκολύνουν ή παρακωλύουν τη δημιουργική παραγωγικότητα, ή την εξακρίβωση κάποιων συμβάντων στη ζωή που προάγουν ή παρακωλύουν την ανάπτυξη των δημιουργικών ατόμων).

Η ψυχομετρική προσέγγιση στην *αξιολόγηση*<sup>15</sup> έχει δεσπόζουσα θέση, επειδή τα τελευταία χρόνια δίνεται μεγάλη προσοχή στην υψηλή ποιότητα της διαδικασίας της αξιολόγησης (Αλεξόπουλος, 2004). Η ψυχομετρία είναι ο κλάδος της ψυχολογίας ο οποίος ασχολείται με τη θεωρία και την έρευνα που αναφέρεται στην ποσοτική μέτρηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών, της νοημοσύνης,

<sup>13</sup> Οι αντίστοιχοι όροι στα αγγλικά είναι: psychometric, experimental, biographical, historiometric and biometric.

<sup>14</sup> Οι αντίστοιχοι όροι στα αγγλικά είναι: psychometric, experimental, biographical (including case study and historiometric), biological, computational and contextual (including cultural and evolutionary).

<sup>15</sup> Ο όρος αξιολόγηση (assessment) χρησιμοποιείται στην ψυχολογία και αναφέρεται στον τομέα ο οποίος έχει ως αντικείμενο του τη μελέτη ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων με τη βοήθεια επιστημονικών εργαλείων, των τεστ, ή άλλων επιστημονικών μέσων, με σκοπό την περιγραφή, τη διάγνωση, την πρόβλεψη, την ερμηνεία ή της αλλαγής της συμπεριφοράς του ατόμου που εξετάζεται (σελ. 16).

των νοητικών δεξιοτήτων και της προσωπικότητας με τη βοήθεια διάφορων στατιστικών μεθόδων. Στις δυο τελευταίες δεκαετίες πριν την αλλαγή προς τον 21<sup>ο</sup> αιώνα (1980-2000), άκμασαν οι ψυχομετρικές προσεγγίσεις για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας, απ' τη μεριά της μέτρησης των δημιουργικών προϊόντων (Besemer & O' Quin 1986, 1993; Reis & Renzulli 1991), της διερεύνησης των περιβαλλοντικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα - με πιο γνωστή τη δουλειά της Teresa M. Amabile, (Amabile & Gryskiewicz, 1989), της βελτίωσης μετρήσεων για τη παραγωγή και αποτίμηση των ιδεών (Runco, 1991) και της ανάπτυξης νέων μετρήσεων των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που σχετίζονται με τη δημιουργική και εφευρετική συμπεριφορά (Colangelo, Kerr, Hallowell, Huesman & Gaeth, 1992).

Οι Plucker και Renzulli (1999), συνόψισαν τέσσερις περιοχές όπου οι ψυχομετρικές μέθοδοι εφαρμόζονται στην έρευνα της δημιουργικότητας. Αυτές οι περιοχές περιλαμβάνουν τη διερεύνηση εντός: α) των δημιουργικών διαδικασιών, β) της προσωπικότητας και των συμπεριφορών που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα, γ) των χαρακτηριστικών των δημιουργικών προϊόντων και δ) των γνωρισμάτων των περιβαλλόντων που προάγουν τη δημιουργικότητα.

Αυτές οι τέσσερις περιοχές των ψυχομετρικών ερευνών αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία ως τα «4 P» (Π) της δημιουργικότητας. Τα 4 P της δημιουργικότητας, αφορούν στις τέσσερις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις για τη μελέτη της δημιουργικότητας και όπως αναφέρει η Richards (1999α) υιοθετήθηκαν ευρέως απ' τους ερευνητές για τη μελέτη της δημιουργικότητας. Τα 4 P αντιπροσωπεύουν τις αγγλικές λέξεις Product (Προϊόν), Person (Άτομο), Procedure (Διαδικασία) and Press of the Environment (Ωθηση του Περιβάλλοντος) και υποδηλώνουν πως η μελέτη της δημιουργικότητας έχει προσεγγισθεί απ' τη μεριά της δημιουργικής διαδικασίας, του δημιουργικού ατόμου, του δημιουργικού αποτελέσματος και του περιβάλλοντος που προάγει τη δημιουργικότητα.

Η δημιουργική διαδικασία αφορά στους τρόπους με τους οποίους τα άτομα σκέφτονται, αισθάνονται, βιώνουν, παρακινούνται, καθοδηγούν τον εαυτό τους και συμπεριφέρονται έτσι ώστε να παράγουν πρωτότυπα και με νόημα δημιουργικά προϊόντα ή αποτελέσματα (Richards, 1999α). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν χαρακτηριστικά της δημιουργικής διαδικασίας που μπορεί να είναι σχετικά μοναδικά ή απαραίτητα ακόμη και αν δεν είναι από μόνα τους επαρκή για

την παραγωγή των δημιουργικών προϊόντων. Στην εκπαίδευση, η προσέγγιση της δημιουργικότητας απ' τη μεριά της διαδικασίας έχει σύγχρονους υποστηρικτές (Ferrari, Cachia και Punie, 2009). Οι ερευνητές υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση έχει να κάνει πιο πολύ με τη διαδικασία παρά με το προϊόν και εστιάζει, για το λόγο αυτό, στην ανάπτυξη των νοητικών και συλλογιστικών δεξιοτήτων (δεξιοτήτων της σκέψης). Οι ερευνητές που μελετούν τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση απ' τη μεριά της δημιουργικής διαδικασίας, ενδιαφέρονται να συμβάλλουν στο πως θα πρέπει να εκπαιδεύονται οι μαθητές και τα άτομα έτσι ώστε να είναι δημιουργικά και να ανταπεξέρχονται, να προσαρμόζονται και να διαχειρίζονται επιτυχώς τις συνεχόμενες αλλαγές κι απαιτήσεις της ταχύτατα μεταλλασσόμενης σύγχρονης κοινωνίας. Η μελέτη της δημιουργικής διαδικασίας στην εκπαίδευση, συνήθως εστιάζεται στη *μάθηση του ατόμου για το πώς να μαθαίνει*<sup>16</sup>. Εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους το άτομο ενθαρρύνεται, ενισχύεται ή διευκολύνεται έτσι ώστε να αποκτήσει τον αυτο-έλεγχο της μάθησης του, να λειτουργεί ανεξάρτητα και αυτόνομα για την προσέγγιση και την κατάκτηση της γνώσης.

Όσον αφορά στην προσέγγιση της μελέτης της δημιουργικότητας απ' τη μεριά της διαδικασίας, αρκετοί ήταν οι ερευνητές που ασχολήθηκαν μ' αυτή. Πρωτοπόρος ερευνητής της δημιουργικής διαδικασίας θεωρείται ο ψυχολόγος Joy Paul Guilford (1897 – 1987) γνωστότερος από της ψυχομετρική μελέτη της ανθρώπινης νοημοσύνης. Ο αποκλίνων τρόπος σκέψης ή η αποκλίνουσα σκέψη, που κατά τον Guilford είναι μια νοητική διαδικασία που απομακρύνεται από απαντήσεις ήδη γνωστές και αναμενόμενες και κινείται προς την πρωτοτυπία, την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα της διεργασίας, υπήρξε σημείο αναφοράς για τη μελέτη και την αξιολόγηση της δημιουργικής διαδικασίας και συσχετίστηκε σθεναρά μ' αυτή. Το "Unusual Uses Test" ήταν το πρώτο εργαλείο με το οποίο ο Guilford (1950) προσπάθησε να αξιολογήσει την αποκλίνουσα σκέψη. Στο Unusual Uses Test ζητείται απ' τον συμμετέχοντα να σκεφτεί όσες περισσότερες χρήσεις μπορεί για ένα κοινό-απλό αντικείμενο (π.χ. τουβλάκι, κονσερβοκούτι, κ.ά.). Το Unusual Uses Test υιοθετήθηκε ως προσέγγιση για την αξιολόγηση της δημιουργικότητας από πολλούς ερευνητές. Ακολούθησαν αρκετές προσπάθειες

<sup>16</sup> Ο όρος «μάθηση του πώς να μαθαίνω», προέρχεται απ' τον αγγλικό όρο "learning to learn" και περιληπτικά περιλαμβάνει διαδικασίες μάθησης πιο περίπλοκες απ' ότι η απλή, παραδοσιακή, απομνημόνευση των πληροφοριών και των γνώσεων.

από τον ίδιο ερευνητή και από συνεργάτες του, αλλά και από άλλους ερευνητές για τη μελέτη της δημιουργικής διαδικασίας και των επιμέρους χαρακτηριστικών της.

Άλλα γνωστά τεστ που εξετάζουν τη δημιουργική διαδικασία είναι το “Plot Titles” των Berger και Guilford, (1958), το “Consequences” των Christensen, Merrifield και Guilford, (1958), το “Alternate Uses” των Christensen, Guilford, Merrifield και Wilson, (1960), το τεστ των Getzels και Jackson, 1962, το “Remote Associates Test” του Mednick, 1962, το “Wallach-Kogan test of creativity” των Wallach και Kogan, (1965), το “SOI divergent production battery” του Guilford, (1967), το “Torrance Tests of Creative Thinking” του Torrance, (1974) και το τεστ του Finke, (1990).

Όσον αφορά την προσέγγιση της μελέτης της δημιουργικότητας απ’ τη μεριά του δημιουργικού ατόμου, αυτή συγκαταλέγει τη μελέτη των σταθερών ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του, αλλά και των μεταβλητών χαρακτηριστικών του που διαμορφώνονται βάση συγκεκριμένων καταστάσεων (Richards, 1999α). Αυτά τα χαρακτηριστικά παρατηρούνται άμεσα ή απορρέουν συμπερασματικά βάση της παρατήρησης κάποιων άλλων ικανοτήτων ή ατομικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ατόμου. Η προσέγγιση για τη μελέτη της δημιουργικότητας βάση του ατόμου μπορεί να περιλαμβάνει τη διερεύνηση των ικανοτήτων, των γνωστικών στυλ, των συναισθηματικών πρότυπων και των προτύπων παρακίνησης, των υποκείμενων προθέσεων, στάσεων και αξιών και πολλών άλλων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας που μπορεί να μην έχουν ακόμη αναγνωριστεί. Η μελέτη του δημιουργικού ατόμου στον τομέα της εκπαίδευσης εστιάζεται σε κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και κατ’ επέκταση συμπεριφορές του, που πιθανώς να μην ήταν αναγνωρίσιμα και αποδεκτά στο πλαίσιο της παραδοσιακής εκπαίδευσης. Η μελέτη του δημιουργικού ατόμου στην εκπαίδευση συμβάλλει στην αναγνώριση και παραδοχή αυτών των χαρακτηριστικών και συμπεριφορών και στην περαιτέρω διαχείριση τους για την αξιοποίηση της μοναδικότητας των ατόμων στο σύνολο της κοινωνίας.

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που διερεύνησαν τη δημιουργικότητα σε σχέση με κάποια απ’ τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά του ατόμου μέσω διάφορων δοκιμασιών. Οι δοκιμασίες αυτές αφορούσαν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, στα συσχετισμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας με τη δημιουργικότητα. Επίσης, κάποια τεστ των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του ατόμου

συνδέθηκαν ή υιοθετήθηκαν αργότερα για τη μελέτη της δημιουργικότητας. Δημοφιλέστερα τεστ που διερεύνησαν άμεσα ή συσχετίστηκαν με τη μελέτη της δημιουργικότητας από τη μεριά της προσωπικότητας του ατόμου είναι το “The Study of Values”, των Allport, Vernon και Lindzey (1960), το “Adjective Check List” των Gough και Heilbrun (1965), το “California Psychological Inventory” του Helson (1965), το “Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF)” των Cattell και Butcher (1968), το “Omnibus Personality Inventory” του Heist (1968), το “Creativity Scale” των Smith και Schaefer (1969), το “How Do You Really Feel About Yourself?”, του Williams (1972), το “Creative Perception Inventory”, που αποτελούνταν απ’ τις κλίμακες “Something About Myself (SAM)” και “What Kind of Person Are You (WKOPAY)” των Kathena and Torrance (1976), το “Creative Personality Scale” του Gough (1979), το “Creativity Checklist – (CCL)” του Johnson (1979), το “Creativity Assessment Packet” του Williams (1980) το “Group Inventory for Finding Creative Talent - (GIFT)” των Rimm και Davis (1980) και η μετέπειτα προέκταση του σε “Group Inventory for Finding Interests (GIFFI I & GIFFI II)” των Davis και Rimm (1982), το “Creatrix Inventory (C & RT)” του Byrd (1986), το “Adaptation-Innovation Inventory (KAI)” του Kirton (1989), το “Creative Behavior Inventory” του Kirschenbaum (1989), το “Iowa Inventiveness Inventory”, των Colangelo, Kerr, Huesman, Hallowell και Gaeth, (1992), το “Domino Creativity Scale” του Domino (1994), το τεστ των Basadur και Hausdorf (1996), το “Creativity Styles Questionnaire – (CSQ)” των Kumar, Kemmler και Holman (1997), το “Emotional Creativity Inventory” του Averill (1999) και το “Creative Cognition Inventory – (CCI)” του Holt (2007).

Άλλα τεστ στάσεων και ενδιαφερόντων των ατόμων τα οποία έχουν αναφερθεί για τη χρησιμότητά τους στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας είναι: το “Runner Studies of Attitudinal Patterns» (Runner Associates, 1954), το “Childhood Attitude Inventory for Problem Solving” (Convington 1966), το “Creative Behavior Disposition Scale” (Taylor, Sutton & Haworth, 1974), το “Creative Attitude Survey” (Schaefer & Bridges, 1970), το “Opinion, Attitude, and Interest Survey” (Fricke, 1965), το “Preference Inventory” (Bull και Davis, 1982) και το “Creative Interests Scale of the Guilford-Zimmerman (Guilford & Zimmerman, 1963).

Άλλα τεστ σχετίζονται με το βιογραφικό ή τις δραστηριότητες του ατόμου για να αξιολογήσουν το δημιουργικό δυναμικό του. Τα τεστ αυτά εξετάζουν



στοιχεία του ατόμου όπως τα φυσικά χαρακτηριστικά του, το οικογενειακό ή το εκπαιδευτικό ιστορικό, τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου, τη συχνότητα συμμετοχής σε πρόσφατες καλλιτεχνικές ή επιστημονικές δραστηριότητες, τα ενδιαφέροντα, τα χόμπι, τις δραστηριότητες στην παιδική ηλικία, κ.λπ. Πολύ γνωστά, τέτοιου είδους τεστ, είναι το “Biographical Inventory” των Schaefer και Anastasi (1968), το “Alpha Biographical Inventory - (ABI)” των Taylor και Ellison (1968), το “Life Experience Inventory (LEI)” των Michael και Colson (1979) και το “Creative Activities Checklist” που αναπτύχθηκε από τον Runco (1987).

Μια τρίτη προσέγγιση για την εννοιολογική μελέτη της δημιουργικότητας είναι αυτή του δημιουργικού προϊόντος ή αποτελέσματος. Το δημιουργικό αποτέλεσμα ή η κατάληξη των δημιουργικών προσπαθειών, είναι ένα συγκεκριμένο προϊόν, συμπεριφοριστικό αποτέλεσμα ή ρεπερτόριο, ένα σύνολο από μεταδοτικές ιδέες ή μια διαδικασία την οποία προσπαθεί να επηρεάσει κάποιο άτομο (Richards, 1999α). Ερευνητές υποστηρίζουν, πως η μελέτη για τα δημιουργικά αποτελέσματα, είναι το υπόβαθρο όλων των ερευνών και μελετών για τη δημιουργικότητα και μπορεί να καθορίσει το τι ακριβώς είναι αυτό που κάνει τη διαφορά από τα άλλα κοινότυπα προϊόντα (MacKinnon, 1978; Runco, 1989α). Όσον αφορά στην εκπαίδευση, η Richards (1999α) υποστήριξε πως η μελέτη του δημιουργικού αποτελέσματος δεν εστιάζει μόνο στην αναγνώριση και κατανόηση του (κυρίως μέσω των βασικών του κριτηρίων πρωτοτυπία και αποτελεσματικότητα), αλλά εστιάζει και στη διερεύνηση του αν αυτό πραγματικά ωφελεί, πού θα αποδώσει ή θα βοηθήσει, σε τι θα συμβάλλει, με ποιο τρόπο και γιατί και αν κάποια χαρακτηριστικά του θα πρέπει να παραμείνουν σταθερά.

Αρκετοί ερευνητές προσέγγισαν τη μελέτη της δημιουργικότητας μέσω του δημιουργικού αποτελέσματος. Οι πιο αξιόλογες έρευνες που σχετίζονται με τη μελέτη της δημιουργικότητας απ’ τη μεριά του δημιουργικού αποτελέσματος είναι η έρευνα του MacKinnon (1962), η έρευνα των Csikszentmihalyi και Getzels (1971), η έρευνα των Besemer και O’Quin (1993) με το “Creative Product Semantic Scale”, η έρευνα των Reis και Renzulli (1991) με το “Student Product Assessment Form”, η έρευνα με το τεστ του Westberg (1991) και η έρευνα της Amabile (1982α) με το “Consensual Assessment Technique (CAT)”.

Τέλος, όσον αφορά το περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα, το περιβάλλον που διευκολύνει τη δημιουργική διαδικασία, που εκμαιεύει το δημιουργικό δυναμικό των ατόμων και που οδηγεί σ’ ένα δημιουργικό

αποτέλεσμα, οι ψυχομετρικές διερευνήσεις για τα χαρακτηριστικά του, στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, είναι ελάχιστες κι αυτό υποστηρίχθηκε από ερευνητές (Plucker & Renzulli, 1999). Το δημιουργικό περιβάλλον περιλαμβάνει το φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον στο οποίο η δημιουργική δραστηριότητα λαμβάνει χώρα (Harrington, 1999). Οι ερευνητές, στο μεταίχμιο της αλλαγής απ' τον 20<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα θέλησαν να καθορίσουν μεταβλητές του δημιουργικού περιβάλλοντος που ήταν συσχετισμένες με τη *δημιουργική παραγωγικότητα*<sup>17</sup>. Αυτό συνέβη με την ελπίδα πως ο προσδιορισμός αυτών των περιβαλλοντικών παραγόντων, ή τουλάχιστον κάποιων απ' αυτών, θα διευκόλυνε στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή περιβαλλόντων που θα προήγαγαν τη δημιουργική επίτευξη πιο αποδοτικά απ' ότι τα ήδη υπάρχοντα περιβάλλοντα των σχολείων και των επιχειρήσεων της εποχής εκείνης. Στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον, η μελέτη του περιβάλλοντος που προάγει τη δημιουργικότητα εστιάζει στις συνθήκες διάφορων παραγόντων του περιβάλλοντος της τάξης. Οι έρευνες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο περιβάλλον της τάξης προσπαθούν να συμβάλλουν στην ταυτοποίηση εκείνων των ιδιοτήτων ή συνθηκών των διάφορων παραγόντων (σχέση ιδιαίτερων χαρακτηριστικών μαθητή, εκπαιδευτικού και φυσικού περιβάλλοντος, αλληλεπίδραση μαθητή-εκπαιδευτικού, αλληλεπίδραση μαθητών) που συμβάλλουν στην έκφραση της δημιουργικότητας.

Στην προσέγγιση της μελέτης της δημιουργικότητας απ' τη μεριά του περιβάλλοντος, σημαντική είναι η συνεισφορά των ερευνών των Walberg και Anderson (1968), των Bessant και Rickards (1980) της Amabile (1983β), Hennessey και Amabile (1988), Amabile, Gryskiewicz (1989), των Amabile, Hill, Hennessey και Tighe (1994), των Conti, Amabile και Pollack (1995), της Hennessey (1995), της Amabile (1996α & β), του Ekvall, (1996) του Epstein, (1996 a & b).

<sup>17</sup> Ο αντίστοιχος όρος στα αγγλικά είναι «productive creativity». Ο Simonton (1984) προσδιόρισε τρεις κύριους παράγοντες που συμβάλουν άμεσα στη δια βίου παραγωγικότητα: παραγωγική πρωιμότητα (productive precociousness), δείκτης παραγωγικότητας (productivity rate) και παραγωγική μακροβιότητα (productive longevity). Αυτό σημαίνει πως ένας άριστος δημιουργός ξεκινά να παράγει νωρίς στη ζωή του, έχει ένα υψηλό δείκτη του μέσου όρου παραγωγικότητας και μια μακροχρόνια καριέρα στην οποία η δημιουργικότητα παραμένει μέχρι να γεράσει.



### ***Η ευρωπαϊκή προοπτική για τη δημιουργικότητα στην εκπαίδευση***

Στο τέλος του 20ου αιώνα η δημιουργικότητα χαρακτηρίζεται ως ένα σημαντικό θέμα στην εκπαίδευση και κρίνεται αναγκαία για την ανάπτυξη της κοινωνίας της γνώσης (knowledge society) του 21ου αιώνα. Ορόσημο των εκπαιδευτικών πολιτικών ήταν η έκθεση της Εθνικής Συμβουλευτικής Επιτροπής για τη Δημιουργική και Πολιτισμική Εκπαίδευση του Ηνωμένου Βασιλείου (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education - NACCCE, 1999), που τόνισε την αναγκαιότητα της προαγωγής της δημιουργικότητας και πως αυτή είναι εφικτή σε όλα τα πεδία / τις περιοχές της ανθρώπινης νοημοσύνης. Η Craft (2005) επισήμανε πως στο Ηνωμένο Βασίλειο, η αναζωογόνηση του ενδιαφέροντος για τη δημιουργικότητα, το οποίο είχε μείνει σχετικά αδρανές από την εποχή του 1950 και 1960 όπου και διαδραματίστηκε μεγάλο έργο στις Ηνωμένες Πολιτείες και αλλού, αντικατοπτρίζει τις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές και πολιτικές επιτακτικές ανάγκες. Η συγγραφέας τόνισε πως η δημιουργικότητα, απ' τα τέλη της δεκαετίας του '90, θεωρείται ως άμεσα συσχετισμένη με την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο και μ' ένα τρόπο που πιθανώς δεν είχε ποτέ ξανά θεωρηθεί. Η Craft παρομοίασε αυτή την προσέγγιση της δημιουργικότητας σαν μια πολυσύνθετη επανάσταση, που όπως όλες οι επαναστάσεις, έχει μια ιστορία και μια τροχιά κι επιφέρει αλλαγές και προκλήσεις.

Η ενσωμάτωση κι ενίσχυση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση και στην κατάρτιση, σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, θεωρείται πως ξεκίνησε χρονικά με την υιοθέτηση της *στρατηγικής της Λισαβόνας το 2000*<sup>18</sup>. Μ' αυτήν, η πολιτική συνεργασία, μεταξύ των κρατών μελών της ΕΕ, για την εκπαίδευση και κατάρτιση (ΕΚ), ενδυναμώθηκε αρχικά με το πρόγραμμα εργασίας «ΕΚ 2010»<sup>19</sup> και ακολούθως με το πλαίσιο στρατηγικής της Ευρωπαϊκής συνεργασίας «ΕΚ 2020»<sup>20</sup>. Τα τελευταία 11 χρόνια η εκπαίδευση και η κατάρτιση έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο να μεταμορφώσει την ΕΕ σε παγκόσμια ηγετική και βασισμένη στη γνώση, κοινωνία και οικονομία. Η εκπαίδευση κι η κατάρτιση

<sup>18</sup> Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions ([http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_en.htm#1](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm#1))

<sup>19</sup> Education and Training 2010 work programme ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm))

<sup>20</sup> Education and Training 2020 work programme ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/policy-framework_en.htm))

θεωρήθηκαν πως συμβάλλουν στην προαγωγή της δημιουργικότητας και της καινοτομίας. Αυτές, με τη σειρά τους, θεωρήθηκαν ως καίρια εργαλεία για την καλλιέργεια και τη σταθερή ανάπτυξη, τα οποία θα έπρεπε και θα πρέπει να είναι ενσωματωμένα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η αναγκαιότητα για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στην εκπαίδευση διαφάνηκε μέσα από διάφορες δράσεις, ενέργειες και αποφάσεις πολλών φορέων της ΕΕ. Για παράδειγμα, μερικές απ' τις σημαντικές σημειώσεις κι εκτιμήσεις της συνάντησης του ΕΣ και των Αντιπροσώπων των Κυβερνήσεων των Ευρωπαϊκών κρατών μελών (ΕΚ, 2008/С 141/10) για την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσω της εκπαίδευσης, στη διάσκεψη με τίτλο «Πρώθηση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας: ανταπόκριση των σχολείων στις προκλήσεις των κοινωνιών του μέλλοντος», ήταν:

«1) όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης και κατάρτισης μπορούν να συμβάλουν για δημιουργικότητα και καινοτομία υπό την προοπτική της διά βίου μάθησης: με τα αρχικά στάδια της εκπαίδευσης να επικεντρώνονται στη δημιουργία κινήτρων, στην ικανότητα εκμάθησης δεξιοτήτων και άλλων βασικών ικανοτήτων, και τα επόμενα στάδια να εστιάζονται σε πιο ειδικές δεξιότητες και στη δημιουργία, ανάπτυξη και εφαρμογή νέων γνώσεων και ιδεών.

2) η δημιουργικότητα είναι η πρωταρχική πηγή καινοτομίας, η οποία με τη σειρά της αναγνωρίζεται ως κύριος μοχλός της οικονομικής αύξησης και της δημιουργίας πλούτου, θεμελιώδης για βελτιώσεις στον κοινωνικό τομέα και ουσιαστικό εργαλείο για την αντιμετώπιση παγκόσμιων προβλημάτων όπως η αλλαγή του κλίματος, η υγειονομική περίθαλψη και η βιώσιμη ανάπτυξη·

3) ολοένα μεγαλύτερη γίνεται η ανάγκη δράσης σε εθνικό επίπεδο καθώς και η συνεργασία σε επίπεδο της ΕΕ, για να πραγματοποιηθεί η πιο φιλόδοξη αλλαγή που απαιτείται προκειμένου τα σχολεία να προετοιμάζουν επαρκώς τους μαθητές να αντιμετωπίσουν τις σημαντικές προκλήσεις και τα προβλήματα του γοργά εξελισσόμενου κόσμου μας·

4) αρχίζοντας από το επίπεδο του σχολείου, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να συνδυάζουν την ανάπτυξη των ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων από κοινού με την ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων συνδεδεμένων με τη δημιουργικότητα, όπως η περιέργεια, η διαίσθηση, η κριτική και η μη γραμμική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, ο πειραματισμός, η ανάληψη κινδύνων και η ικανότητα αποκόμισης διδαγμάτων από τις αποτυχίες, η αξιοποίηση της φαντασίας και του υποθετικού συλλογισμού, καθώς και το επιχειρηματικό πνεύμα».

Επίσης, το 2008 και το 2010, οι εκθέσεις προόδου του ΕΣ και της Επιτροπής (ΕΕΠ) για το πρόγραμμα εργασίας «ΕΚ 2010» υπογράμμισαν τη σημασία της εύρυθμης λειτουργίας του «γνωστικού τριγώνου» (εκπαίδευση,

έρευνα και καινοτομία), το οποίο θεωρείται κρίσιμο για την ανάπτυξη. Οι εκθέσεις προόδου τόνισαν ότι η εκπαίδευση είναι θεμελιώδης σ' αυτό το γνωστικό τρίγωνο και είναι σημαντικό να διασφαλιστεί πως όλοι οι τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης διαδραματίζουν πλήρως το ρόλο τους στην προώθηση της δημιουργικότητας (EC, 2008/C 86/01 και 2010/C 117/01).

Το ίδιο έτος (2008), πάλι εκ μέρους της ΕΕ, η δημιουργικότητα, τονίστηκε ξανά απ' το ΕΚ και το ΕΣ που ανακήρυξε το έτος 2009 «Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας» (εφεξής: «Έτος»)<sup>21</sup>. Ως γενικός στόχος του Έτους καθορίστηκε η στήριξη των προσπαθειών των κρατών μελών για την προώθηση της δημιουργικότητας, μέσω της *δια βίου μάθησης*<sup>22</sup>, ως φορέα καινοτομίας και ως βασικού παράγοντα για την ανάπτυξη των προσωπικών, των εργασιακών, των επιχειρηματικών και των κοινωνικών ικανοτήτων και της καλής διαβίωσης όλων των ατόμων στην κοινωνία<sup>23</sup>.

Επίσης, στο «*Μανιφέστο*» (2009)<sup>24</sup>, τη γραπτή δημόσια διακήρυξη που έγινε με στόχο την παρουσίαση των βασικών αρχών μιας νέας δημοσιονομικής πολιτικής, το οποίο συνέταξαν 27 «Ευρωπαίοι πρεσβευτές δημιουργικότητας και καινοτομίας», τονίστηκε πως για να προχωρήσει η Ευρώπη, χρειάζεται αύξηση των ιδιωτικών και δημόσιων επενδύσεων στη γνώση. Πιο συγκεκριμένα οι 27 Ευρωπαίοι πρεσβευτές δημιουργικότητας και καινοτομίας ανέφεραν τα εξής:

1. Υποστήριξη της δημιουργικότητας σε μια διαδικασία διά βίου μάθησης, με το συνδυασμό θεωρίας και πράξης.
2. Να καταστούν τα σχολεία και τα πανεπιστήμια τόποι όπου οι σπουδαστές και οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στη δημιουργική σκέψη και την πρακτική εκμάθηση.
3. Μετατροπή των θέσεων εργασίας σε τόπους μάθησης.

<sup>21</sup> Άρθρο 1 της υπ' αριθμ. 1350/2008/ΕΚ απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 16<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2008.

<sup>22</sup> Άρθρο 2 του νόμου υπ' αριθμ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21-09-2010). «Δια βίου μάθηση». Όλες οι μορφές μαθησιακών δραστηριοτήτων στη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου που αποσκοπούν στην απόκτηση ή την ανάπτυξη γεώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων, οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας στην επαγγελματική ένταξη κι εξέλιξη του ατόμου, στην κοινωνική συνοχή, στην ανάπτυξη της ικανότητας ενεργού συμμετοχής στα κοινά και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη. Περιλαμβάνει την τυπική εκπαίδευση, τη μη τυπική εκπαίδευση και την άτυπη μάθηση.

<sup>23</sup> Άρθρο 2, Παράγραφος 1, της υπ' αριθμ. 1350/2008/ΕΚ απόφασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και Συμβουλίου της 16<sup>ης</sup> Δεκεμβρίου 2008.

<sup>24</sup> European Ambassadors for Creativity and Innovation Manifesto ([http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/year09/manifesto\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/year09/manifesto_en.pdf))

4. Προώθηση ενός ισχυρού, ανεξάρτητου και πολύμορφου πολιτιστικού τομέα που να μπορεί να στηρίζει το διαπολιτισμικό διάλογο.

5. Προώθηση της επιστημονικής έρευνας για την κατανόηση του κόσμου, τη βελτίωση της ζωής των ανθρώπων και την ενθάρρυνση της καινοτομίας.

6. Προώθηση των διεργασιών σχεδιασμού, της σκέψης και των μέσων, της κατανόησης των αναγκών, των συναισθημάτων, των προσδοκιών και των ικανοτήτων των χρηστών.

7. Υποστήριξη της επιχειρηματικής καινοτομίας, που συμβάλλει στην ευημερία και στη βιωσιμότητα.

Οι 27 πρεσβευτές δημιουργικότητας και καινοτομίας, που είναι εξέχουσες προσωπικότητες, ανέφεραν πως η εστίαση στη δημιουργικότητα και στην καινοτομία είναι σημαντική για να ανοίξει ο διάλογος πέρα από ιστορικές πολιτικές διαφορές και διακήρυξαν επτά άξονες δράσης, οι οποίοι απαιτούν μια νέα αντίληψη της δημόσιας πολιτικής:

Δράση 1: Επένδυση στη γνώση

Δράση 2: Επαναπροσδιορισμός της εκπαίδευσης

Δράση 3: Ανταμοιβή της πρωτοβουλίας

Δράση 4: Πολιτιστική στήριξη

Δράση 5: Προώθηση της καινοτομίας

Δράση 6: Σκέψη σε παγκόσμιο πλαίσιο

Δράση 7: Πράσινη οικονομία

Οι δύο πρώτοι άξονες έχουν άμεση σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και την εκπαίδευση. Ο πρώτος άξονας αναφέρει την αναγκαιότητα για μια νέα δημοσιονομική πολιτική, η οποία θα εστιάζει στην έρευνα και τη γνώση και θα εμπλέκει ενεργά το άτομο στη συνεχή βελτίωση των δεξιοτήτων του μέσα από τη δια βίου εκπαίδευση του. Στον δεύτερο άξονα τονίστηκε η αναγκαιότητα του επαναπροσδιορισμού των ρόλων των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (σχολείων και πανεπιστημίων) με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προετοιμάζει το άτομο για την κοινωνία της μάθησης. Να το προετοιμάζει στο να αναπτύσσει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις νοοτροπίες που απαιτούνται για το διαπολιτισμικό διάλογο, την

κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων και την ανάπτυξη των δημιουργικών του σχεδίων.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το πρόγραμμα εργασιών «ΕΚ 2010», το πλαίσιο στρατηγικής της Ευρωπαϊκής συνεργασίας «ΕΚ 2020», το «Έτος» και το «Μανιφέστο», αλλά και διάφορες αποφάσεις του ΕΣ και των Αντιπροσώπων των Κυβερνήσεων των Ευρωπαϊκών κρατών μελών, υποστήριξαν την αναγκαιότητα και τη σημαντικότητα της δημιουργικότητας και της προαγωγής της στον εκπαιδευτικό τομέα. Η χώρα μας χαιρέτησε αυτή την προσπάθεια στη βαθμίδα του δημοτικού με την ανάπτυξη του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΠΙ, 2003) και πιο πρόσφατα με το σχέδιο δράσης «*Νέο Σχολείο*»<sup>25</sup> για την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### ***Η δημιουργικότητα στο σχολικό περιβάλλον***

Όπως φάνηκε κι απ' την προηγούμενη ενότητα, η εύρυθμη λειτουργία του γνωστικού τριγώνου (εκπαίδευση, έρευνα και καινοτομία) και ειδικότερα της εκπαίδευσης, που θεωρήθηκε ως θεμελιώδης μονάδα σ' αυτό, κρίθηκε απαραίτητη για την προώθηση της δημιουργικότητας από φορείς λήψης αποφάσεων και σχεδιασμού της ΕΕ (2008 / C 86/01, 2010 / C 117/01). Περαιτέρω, στην εκπαίδευση, το σχολικό επίπεδο θεωρήθηκε ως βάση για την προετοιμασία των ατόμων στο να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και νοοτροπίες που απαιτούνται για την ανάπτυξη δημιουργικών σχεδίων. Έτσι, κρίθηκε αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός των σχολείων, κυρίως για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της προαγωγής της δημιουργικότητας των μαθητών.

Η προαγωγή της δημιουργικότητας στα σχολεία και στις σχολικές τάξεις δεν είναι κάτι νέο. Όπως ανέφερε ο Cropley (1999) τα κύματα ενδιαφέροντος για την προαγωγή της δημιουργικότητας στις σχολικές τάξεις ξεκίνησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες πριν σχεδόν 40 χρόνια. Αυτό, κατά το συγγραφέα, συνέβη απ' την ανησυχία πως το εκπαιδευτικό σύστημα του έθνους τους παρήγαγε μεγάλο αριθμό αποφοίτων, οι οποίοι είχαν εκπαιδευτεί απλά στο να εφαρμόζουν

<sup>25</sup> <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html> (Σχέδιο Δράσης «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής». Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).



τα ήδη γνωστά με συμβατικούς τρόπους. Επομένως, η αντιλαμβανόμενη ανάγκη που προέκυψε εκείνη την εποχή ήταν να αποκτήσουν απόφοιτους ικανούς για εφευρετικότητα και πρωτοτυπία. Η μετέπειτα πορεία για την προαγωγή της δημιουργικότητας στα σχολεία ξεσήκωσε διαμάχες και αντιθέσεις για διάφορους λόγους. Αρχικά, η επανεμφάνιση της τάσης προς τη μυστική προσέγγιση της δημιουργικότητας, που της προσέδιδε μια μυστήρια και ακατανόητη φύση και είχε τις ρίζες της σε αρχαίους πολιτισμούς και κυρίως στην Αρχαία Ελλάδα, την έθετε ως ανίκανη να προαχθεί ή να καλλιεργηθεί από απλούς θνητούς. Από μια άλλη σκοπιά θεωρήθηκε σαν ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα που κατείχαν μόνο ελάχιστα, εκλεκτά άτομα, τα οποία γεννιόντουσαν με το χάρισμα αυτό και για το λόγο αυτό η προαγωγή της θα οδηγούσε στον ελιτισμό, τη δημιουργία και την υπεροχή μιας κάστας εκλεκτών, χαρισματικών ατόμων. Επιπρόσθετα, κυριαρχούσε ο φόβος πως προάγοντας τη δημιουργικότητα θα εξαναγκαζόταν εκείνη η ανάπτυξη των παιδιών, που θα τα έκανε θύματα του φανατισμού της δημιουργικότητας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Πλησιάζοντας προς το τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, αλλά και στην έναρξη του 21<sup>ου</sup>, έννοιες κι ορολογίες που προσέγγιζαν με διαφορετικό τρόπο τη δημιουργικότητα εμφανίστηκαν στο προσκήνιο και αναφέρθηκαν από αξιολογούς επιστήμονες όπως: η *εξέχουσα* έναντι της *καθημερινής* (*Eminent vs Ordinary*) (Nicholls, 1972; Richards, 1993), η *ασυνήθιστη* έναντι της *συνηθισμένης* (*Extraordinary vs Ordinary*) (Ripple, 1989), η *εκλεκτική* έναντι της *δημοκρατικής* (*Elite vs Democratic*) (NACCCE, 1999), η *μεγαλειώδης* έναντι της *συνηθισμένης* (*Sublime vs Ordinary*) (Cropley, 2001), η *μεγάλη* έναντι της *μικρής δημιουργικότητας* (*Little C creativity vs Big C creativity*) (Gardner, 1993; Craft, 2000, 2001), καθώς και η *μεσαία δημιουργικότητα* (*Middle C creativity*) (Morelock & Feldman, 1999)<sup>26</sup>.

<sup>26</sup> Ο όρος *Little C creativity*, ή *Low C creativity*, ή αλλιώς *Everyday creativity* σημαίνει με λίγα λόγια την ικανότητα για καθημερινή δημιουργικότητα, που μπορούν να την κατέχουν όλα τα άτομα για να λύσουν προβλήματα της καθημερινότητας. Σύμφωνα με την Richards (2007) η καθημερινή δημιουργικότητα περιλαμβάνει την εκπλήρωση δύο κριτηρίων, που είναι ευρέως αποδεκτά και τα οποία καθορίστηκαν απ' τον Frank X. Barren (1969): την πρωτοτυπία και την ύπαρξη νοήματος. Ο όρος *Big C creativity*, ή *High C creativity* ή *Sublime creativity* αφορά στην ικανότητα επίτευξης κάτι του εξαιρετικού και νέου που μεταμορφώνει και αλλάζει ριζικά ένα συγκεκριμένο πεδίο προσπαθειών. Οι Morelock και Feldman (1999) τη χαρακτηρίζουν ως μοναδική αναδιοργάνωση της γνώσης που έχει ως αποτέλεσμα την ουσιαστική νέα συνεισφορά στους φορείς της γνώσης. Λίγα, σπάνια άτομα ή αλλιώς ιδιοφυίες, παράγουν τέτοιες δημιουργικές συνεισφορές που είναι τόσο σημαντικές και μετατρέπουν εντελώς ένα πεδίο γνώσης, π.χ. ο Albert Einstein που μετασχημάτισε τους νόμους της φυσικής με τη θεωρία της σχετικότητας. Ο όρος *Middle C*

Στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα διαφάνηκε πως τελικά στην εκπαίδευση πρέπει να υποστηριχτεί και μπορεί να εφαρμοσθεί η προσέγγιση της καθημερινής, συνηθισμένης ή αλλιώς δημοκρατικής δημιουργικότητας, με την οποία υποστηρίζονταν πως κατάλληλες συνθήκες μάθησης στο σχολικό περιβάλλον μπορούν να προάγουν κάποια στοιχεία δημιουργικότητας σε όλα τα παιδιά και πως όλα τα παιδιά είναι λίγο έως πολύ δημιουργικά σε διάφορους τομείς.

Η Craft (2008), με έξυπνο κι επιτηδευμένο τρόπο – κάνοντας ένα παραλληλισμό με τα καταστροφικά φυσικά φαινόμενα της εποχής μας, χρησιμοποίησε τον τίτλο «απ' την ανομβρία στο τσουνάμι», για να δώσει έμφαση στη σύγκριση μεταξύ παλαιότερων (τελευταία 50 έτη του 20ου αιώνα) και νεότερων εκπαιδευτικών πολιτικών (πρώτα έτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα). Κατά τη συγγραφέα, οι παλαιότερες εκπαιδευτικές πολιτικές χαρακτηρίζονταν κυρίως από δασκαλοκεντρικές παιδαγωγικές πρακτικές, ενώ οι νεότερες χαρακτηρίζονται από παιδοκεντρικές, με μια απότομη παροχή πολλών ευκαιριών για την έκφραση της δημιουργικότητας, από μεριάς παιδαγωγικών πρακτικών, αναλυτικών προγραμμάτων και τρόπου μάθησης.

Πράγματι, σ' αυτές τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά για την καλλιέργεια του δημιουργικού δυναμικού τους, για την καλλιέργεια και την προαγωγή της καθημερινής δημιουργικότητας και όχι για την παραγωγή δημιουργικών μεγαλοφυϊών, ούτε για την επίτευξη επιστημονικών, τεχνολογικών, λογοτεχνικών, καλλιτεχνικών ή άλλων κατορθωμάτων στράφηκε το κέντρο του ενδιαφέροντος στις σχολικές τάξεις. Έτσι, υπό τη θεωρητική σκοπιά της καθημερινής δημιουργικότητας, η προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον θεωρήθηκε εξαιρετικά σημαντική και στη διεθνή βιβλιογραφία υποστηρίχτηκε εκτεταμένα από αξιόλογους συγγραφείς κι ερευνητές (Craft, 2000; Jeffrey and Woods 2003; Craft, 2005; Wilson, 2005; Sawyer, 2006; Starko, 2005).

Ο Sawyer (2006) ανέφερε χαρακτηριστικά πως στις σημερινές κοινωνίες της γνώσης, η σημαντικότερη αποστολή των σχολείων είναι η εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα, αλλά πολλές φορές αυτά αποτυγχάνουν να φέρουν εις πέρας αυτή την αποστολή. Ο ερευνητής υποστήριξε πως πολύ λίγα σχολεία διδάσκουν

---

creativity αφορά στην ικανότητα συμβολής προς τον εμπλουτισμό, τη διεύρυνση και στην εκβάθυνση των εμπειριών σε ένα τομέα ή τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της αποδοτικότητας των υπάρχουσών τεχνολογιών και τεχνικών, με λίγα λόγια μια εξειδικευμένη δημιουργικότητα.



τους μαθητές πως να δημιουργούν γνώση, ενώ αντιθέτως, οι μαθητές διδάσκονται πως η γνώση είναι στατική και ολοκληρωμένη και γίνονται ειδικοί στην κατανάλωση της γνώσης παρά στην παραγωγή της γνώσης. Η αλήθεια είναι πως, γενικότερα, καθετί νέο αντιμετωπίζεται συνήθως με καχυποψία ή διστακτικότητα και όπως λέει και το δημοτικό ρητό μας «κάθε αρχή και δύσκολη». Επίσης, ακόμη κι αν η προαγωγή της δημιουργικότητας προωθείται απ' την εκπαιδευτική πολιτική, αυτή μπορεί να μην εφαρμόζεται ή τελικά να μην είναι αποτελεσματική στην εκπαιδευτική πράξη.

Παρ' όλ' αυτά, την τελευταία δεκαετία, έχουν υλοποιηθεί αρκετές προσπάθειες παγκοσμίως (εκπαιδευτικής πολιτικής) για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον από διάφορους οργανισμούς και φορείς (NACCCE, 1999; ΠΙ, 2003; QCA, 2005; SEED, 2006; MCEETYA, 2008). Επίσης, αρκετοί συγγραφείς κι ερευνητές έκαναν αξιολογες προσπάθειες για να συνδέσουν την προαγωγή της δημιουργικότητας με τη διδασκαλία συγκεκριμένων διδακτικών αντικειμένων της σχολικής εκπαίδευσης, όπως η φυσική (Frost, 1997; Farrow, 1999), η λογοτεχνία (Goodwin, 2004; Martin, Lovat and Purnell, 2007), τα μαθηματικά (Brown and Liebling, 2005; Haylock and Thangata, 2007), η πληροφορική (Packard and Higgins 2010), η μουσική (Kiehn, 2003; Campbell and Scott-Kassner, 2006) και η ΦΑ (Zachopoulou, Trevlas, Konstantinidou and Archimedes Project Research Group 2006; Lavin, 2008). Επιπρόσθετα, ο όρος της δημιουργικότητας είναι σχετικά συχνά εμφανιζόμενος στα ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (γενικά και αντικειμένων) των 27 χωρών – μελών της Heilmann και Korte (2010). Μάλιστα, ο όρος «δημιουργικότητα» ήταν ο πιο συχνά εμφανιζόμενος στα ΑΠΣ της Βόρειας Ιρλανδίας, της Σκωτίας, της Εσθονίας, της Αυστρίας και της Λιθουανίας.

Η προαγωγή της δημιουργικότητας και των ευκαιριών για την καλλιέργεια του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών στο σχολείο είναι πλέον ένα αδιαμφισβήτητο ζητούμενο της σύγχρονης κοινωνίας. Η επένδυση στην εκπαίδευση και μάλιστα αυτή των μικρών ηλικιών για την απόκτηση των δεξιοτήτων εκείνων που σχετίζονται με την έκφραση της δημιουργικότητας είναι επιτακτική. Η προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολείο θα πρέπει να είναι στόχος των ΑΠΣ όλων των διδακτικών αντικειμένων. Προς αυτή την κατεύθυνση στράφηκε και το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της χώρας μας. Μέσα στο έτος 2011, ανακοινώθηκε το σχέδιο δράσης για την πρωτοβάθμια και

δευτεροβάθμια εκπαίδευση που προωθεί το «Νέο Σχολείο», το οποίο θέτει το μαθητή στο προσκήνιο («Πρώτα ο μαθητής»). Το "Νέο Σχολείο" υποστηρίζει βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες αλλαγές και παρεμβάσεις (Μέρος Γ) στα προγράμματα σπουδών, τις μεθόδους διδασκαλίας, στον σχολικό εξοπλισμό και τα υλικά, στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα νέα αναλυτικά προγράμματα για την προώθηση της *δημιουργικής μάθησης* <sup>27</sup> ("New School of Creative Learning»).

### ***Η δημιουργικότητα στη Φυσική Αγωγή***

Στην ενότητα αυτή, επιχειρείται να σκιαγραφηθεί η σχέση της δημιουργικότητας με τη ΦΑ μέσα από μια σύντομη αναδρομή σε σχετικές έρευνες.

Η κίνηση είναι το βασικό στοιχείο της ΦΑ και αναφορές της δημιουργικότητας σε σχέση με την κίνηση έχουν τουλάχιστον 60 χρόνια ύπαρξης, απ' την εμφάνιση της θεωρίας της ανάλυσης της κίνησης του Laban (1948) που ονομάστηκε «Labanotation». Η κίνηση κατά τον Laban είναι μια αυθόρμητη προσπάθεια, που πηγάζει από μια εσωτερική παρόρμηση κάθε ατόμου με την οποία και εκφράζεται. Τα στοιχεία που διέπουν την κίνηση, όπως το σώμα, ο χώρος, η δυναμική (ένταση), ο χρόνος, η ροή αλλά και η σχέσεις που

<sup>27</sup> Ο όρος της δημιουργικής μάθησης, είναι σχετικά νέος στην εκπαιδευτική ορολογία και η έννοια του δεν έχει ακόμη αποκρυσταλλωθεί. Τα βασικά της χαρακτηριστικά έχουν προσδιοριστεί πως είναι η συνάφεια, ο έλεγχος, η κυριότητα και η καινοτομία. Η συνάφεια αντανάκλα τη μάθηση που έχει νόημα για τις άμεσες ανάγκες κι ενδιαφέροντα κάθε μαθητή ή της ομάδας (τάξης) ως σύνολο. Όσον αφορά στον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας αυτός θα πρέπει να ανήκει στον ίδιο το μαθητή, ο οποίος θα πρέπει να είναι αυτο-παρακινούμενος και να μη διέπεται από εξωτερικούς παράγοντες ή προσανατολισμένες σε εργασίες ασκήσεις και δραστηριότητες. Όσον αφορά στην κυριότητα της μάθησης, αυτή θα πρέπει να διακατέχεται απ' τον ίδιο το μαθητή. Ο κάθε μαθητής θα πρέπει να εσωτερικεύει τη σχέση του με τη γνώση και αυτή θα πρέπει να αποτελεί ένα στοιχείο της προσωπικότητάς του, να γίνεται ολοκληρωτικά ένα κομμάτι του εαυτού του. Έτσι, προσδιορίζοντας την προσωπική του ταυτότητα στη γνώση, ο μαθητής θα μαθαίνει για τον εαυτό του και η γνώση θα γίνεται ουσιαστική για τον ίδιο. Τέλος, όσον αφορά την καινοτομία, αυτή αφορά τη δημιουργία κάτι νέου. Αυτή μπορεί να είναι μια σημαντική αλλαγή που λαμβάνει χώρα, μια δεξιότητα που κατακτιέται, μια νέα πείρα που αποκτιέται, μια νέα κατανόηση που συνειδητοποιείται, μια νέα και ουσιαστική γνώση που αποκτιέται. Μια ριζική αλλαγή που σημειώνεται σε αντίθεση με τη σταδιακή και συσσωρευτική μάθηση, με την οποία όμως αλληλοσυμπληρώνεται (Jeffrey, 2006; Jeffrey, 2008). Λαμβάνοντας υπόψη τη σχέση αυτών των τεσσάρων βασικών χαρακτηριστικών / κριτηρίων, συμπεραίνεται πως όσο μεγαλύτερη είναι η συνάφεια της διδασκαλίας στις ζωές, στους κόσμους, στους πολιτισμούς και στα ενδιαφέροντα των παιδιών τόσο μεγαλύτερη πιθανότητα υπάρχει να έχουν οι μαθητές τον έλεγχο των μαθησιακών τους διαδικασιών. Η συνάφεια συμβάλλει στην αναγνώριση, παρακίνηση και στον ενθουσιασμό. Ο έλεγχος, με τη σειρά του, οδηγεί στην κυριότητα της γνώσης που προκύπτει. Αν η συνάφεια, ο έλεγχος και η κυριότητα εφαρμοσθούν, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα της δημιουργικής μάθησης που προκύπτει – κάτι νέο δημιουργείται, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα «μεταμόρφωσης» στο μαθητή – π.χ. καινοτομία (Woods 2002).

δημιουργούνται με την κίνηση, συνθέτουν και χαρακτηρίζουν την ποιότητα της παραγόμενης κίνησης. Η κίνηση και η ποιότητα της αναπαριστούν τη μοναδικότητα της κινητικής έκφρασης κάθε ατόμου.

Απ' τους πρώτους ερευνητές της δημιουργικότητας στην κίνηση ή αλλιώς της κινητικής δημιουργικότητας (motor creativity), η Wyrick, (1968), την καθόρισε ως το συνδυασμό αντιλήψεων μέσα σε νέα και καινοτόμα πρότυπα, τα οποία μπορεί να είναι είτε η λύση σε ένα προϋπάρχων πρόβλημα είτε η έκφραση μιας ιδέας ή ενός συναισθήματος μέσω του ανθρώπινου σώματος. Η Wyrick μέσα απ' την έρευνα της, προσπάθησε, μέσα από κάποια δεδομένα κινητικά προβλήματα που έθετε στους συμμετέχοντες, να αξιολογήσει την κινητική δημιουργικότητα τους μέσω τριών κριτηρίων: α) της κινητικής ευχέρειας (συνολικό άθροισμα των κινητικών απαντήσεων σ' ένα ερέθισμα), β) της κινητικής πρωτοτυπίας (αριθμός πρωτότυπων κινητικών απαντήσεων – όπου η πρωτότυπη κινητική απάντηση θεωρείται ως μοναδική μεταξύ όλων των κινητικών απαντήσεων του δείγματος) και γ) της κινητικής δημιουργικότητας (ο μέσος όρος των σκορ της κινητικής ευχέρειας και της κινητικής πρωτοτυπίας για κάθε συμμετέχοντα).

Την εποχή εκείνη, άρχισε να γίνεται λόγος στην επιστημονική κοινότητα για την κινητική δημιουργικότητα και τη σχέση που είχε αυτή κυρίως με τα μικρά παιδιά. Πολύ γνωστός για τις έρευνες του σχετικά με τη δημιουργικότητα θεωρείται ο Ellis Paul Torrance (1915-2003), ο οποίος βασιζόμενος στο έργο του Joy Paul Guilford (1897-1987) για την *αποκλίνουσα σκέψη*<sup>28</sup>, υποστήριξε πως

---

<sup>28</sup> Η αποκλίνουσα σκέψη είναι μια νοητική διαδικασία που απομακρύνεται από απαντήσεις ήδη γνωστές και αναμενόμενες και κινείται προς την πρωτοτυπία, την προσαρμοστικότητα και την ικανότητα της διεργασίας και υπήρξε σημείο αναφοράς για τη μελέτη και την αξιολόγηση της δημιουργικής διαδικασίας (Guilford, 1967). Ο Joy Paul Guilford (1897 – 1987) ήταν Αμερικάνος ψυχολόγος, γνωστότερος από της ψυχομετρική μελέτη της ανθρώπινης νοημοσύνης, συμπεριλαμβανομένου της σημαντικής διάκρισης μεταξύ συγκλίνουσας και αποκλίνουσας παραγωγικότητας, πρωτοπόρος στα τεστ της αποκλίνουσας παραγωγικότητας και θεωρείται ο πατέρας της θεωρίας της Δομής της Νόησης (Structure of Intellect-SI ή SOI). Η κινητήρια δύναμη για την εξέλιξη της θεωρίας του Guilford, ήταν το ενδιαφέρον του για τη δημιουργικότητα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η νοημοσύνη αποτελείται από τη συσχέτιση ή το συνδυασμό: α) λειτουργιών, β) περιεχομένων και γ) προϊόντων. Υπάρχουν πέντε (5) είδη λειτουργιών (επίγνωση, μνήμη, αποκλίνουσα παραγωγικότητα, συγκλίνουσα παραγωγικότητα και αξιολόγηση), έξι (6) είδη προϊόντων (μονάδες, κατηγορίες, σχέσεις, συστήματα, μετατροπές και εφαρμογές) και πέντε (5) είδη περιεχομένων (οπτικό, ακουστικό, παραστατικό, σημειολογικό, συμπεριφοριστικό). Από τη στιγμή που κάθε μια απ' αυτές τις διαστάσεις είναι ανεξάρτητη, έτσι προκύπτουν θεωρητικά εκατόν πενήντα (150) διαφορετικά στοιχεία ή συνιστώσες της νοημοσύνης. Ο διαφορετικός συνδυασμός κάθε φορά, λειτουργίας, περιεχομένου και προϊόντος, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία μιας διαφορετικής συνιστώσας της νοημοσύνης ή νοητικής δεξιότητας. Αξίζει δε να σημειωθεί, πως ιδιαίτερα για τη λειτουργία της αποκλίνουσας παραγωγικότητας, έχει ερευνηθεί, αξιολογηθεί και εξακριβωθεί ένας μεγάλος αριθμός από διαφορετικές δημιουργικές δεξιότητες.

είναι πιθανότερο τα μικρά παιδιά να εκφράζουν την κιναισθητική τους δημιουργικότητα, αφού βρίσκονται στο αισθητικοκινητικό αναπτυξιακό στάδιο και η κίνηση είναι ο πλέον κατάλληλος τρόπος για να εκφράσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους (Torrance, 1981). Το τεστ *Thinking Creatively in Action and Movement* (TCAM) του Torrance (1981), που σχεδιάστηκε για παιδιά ηλικίας 3-8 ετών, θεωρείται απ' τα πιο δημοφιλή τεστ διεθνώς που μετρά την κινητική δημιουργικότητα των παιδιών και αξιολογεί τις κινητικές απαντήσεις τους μέσω τριών κριτηρίων: της ευχέρειας (συνολικός αριθμός κινητικών απαντήσεων), της ευελιξίας (αριθμός θεματικών κινητικών αλλαγών) και της πρωτοτυπίας (μοναδικότητα της κινητικής απάντησης σε σχέση με το σύνολο του δείγματος).

Χρονολογικά, λίγο αργότερα, οι έρευνες των Cleland και Gallahue (1993) και της Cleland (1994) αξιολόγησαν ένα κομμάτι της κινητικής δημιουργικότητας, την αποκλίνουσα κινητική παραγωγικότητα ή αποκλίνουσα κινητική ικανότητα (*divergent movement ability*), ως αποτέλεσμα της αποκλίνουσας σκέψης, μέσω δύο εκ των τριών μετρήσεων – κριτηρίων - της κινητικής δημιουργικότητας: της ευχέρειας και της ευελιξίας. Σύμφωνα με τις υποθέσεις των Cleland και Gallahue (1993) και της Cleland (1994), η παραγωγή εναλλακτικών και διαφορετικών κινητικών απαντήσεων, ή αλλιώς η αποκλίνουσα κινητική ικανότητα, είναι ένα προϊόν που απορρέει από το συνδυασμό στοιχείων της κριτικής σκέψης. Οι συγγραφείς υποστήριξαν αυτή τη θέση τους βασιζόμενοι στην προγενέστερη θεωρία του McBride, (1991) που συνέδεε για πρώτη φορά την κίνηση – και συγκεκριμένα το αντικείμενο της ΦΑ, με την κριτική σκέψη.

Σύμφωνα με τον McBride (1991), η κριτική σκέψη στη ΦΑ, είναι η αντανakλαστική σκέψη που ενεργοποιείται για το σχηματισμό λογικών και βάσιμων αποφάσεων σχετικά με κινητικούς καθορισμούς και προκλήσεις. Ο ερευνητής, πρότεινε ένα μοντέλο τεσσάρων φάσεων, το οποίο αναπαριστά σχηματικά τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με τη ΦΑ. Οι φάσεις αυτές είναι α) η γνωστική οργάνωση, β) η γνωστική δράση, γ) τα γνωστικά αποτελέσματα και δ) τα ψυχο-κινητικά αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη το θεωρητικό υπόβαθρο των ερευνών του Joy P. Guilford του Paul E. Torrance και του Ron E. McBride, οι έρευνες των Cleland και Gallahue (1993) και της Cleland (1994), συνέδεσαν, απ' τη μεριά της κίνησης, την αποκλίνουσα σκέψη, που είχε θεωρηθεί ήδη ως μέρος της δημιουργικής σκέψης, με την κριτική σκέψη. Οι ερευνητές υποστήριξαν πως όταν ζητείται από ένα παιδί



να παράγει διαφορετικές και εναλλακτικές κινητικές απαντήσεις σε ένα δεδομένο κινητικό πρόβλημα, τότε η αποκλίνουσα ικανότητά του (φάση γ – γνωστικά αποτελέσματα και φάση δ - ψυχο-κινητικά αποτελέσματα), απαιτεί την εστίαση στο πρόβλημα (φάση α – γνωστική οργάνωση) και τη χρησιμοποίηση προγενέστερων πληροφοριών σε σχέση με το δεδομένο θέμα (φάση β - γνωστική δράση). Έτσι με τη βοήθεια της κριτικής σκέψης προσπαθεί να αντιληφθεί το δεδομένο θέμα και σύμφωνα με αυτό να παράγει την ποικιλία κινητικών μοτίβων που του ζητήθηκε. Είναι λοιπόν φανερό πως διάφορες γνωστικές διαδικασίες όπως η αποκλίνουσα και η κριτική σκέψη, εμπλέκονται στην έκφραση της κινητικής δημιουργικότητας ή της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας.

Στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα, οι Cleland και Pearse, (1995) και οι McBride και Cleland, (1998) υπερασπίστηκαν την παραπάνω συσχέτιση της κριτικής σκέψης στη ΦΑ και πρότειναν θεωρητικά πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί μέσα απ' τα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας της ΦΑ (αθλοπαιδιές, παιχνίδια, εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων) να προάγουν την κριτική σκέψη των μαθητών τους.

Εν συνεχεία, στο μεταίχμιο του 20<sup>ου</sup> με τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, αρκετοί ερευνητές ασχολήθηκαν με την αξιολόγηση της κινητικής δημιουργικότητας των παιδιών, χρησιμοποιώντας κάποια απ' τα προαναφερθέντα τεστ για να ερευνήσουν την επίδραση εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μπουρνέλλη, 1998; Wang, 2003; Zachopoulou, Trevlas, Konstadinidou, & Archimedes Project Research Group, 2006). Άλλοι ερευνητές, μελέτησαν την επίδραση συγκεκριμένων μαθημάτων δημιουργικού χορού, στη δημιουργική σκέψη και στις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των παιδιών, μέσω των κινητικών τους απαντήσεων (Keun and Hunt, 2006), ή την επίδραση συγκεκριμένων παιδαγωγικών συμπεριφορών των εκπαιδευτικών (διαφορετικοί τύποι λεκτικών οδηγιών) στην αποκλίνουσα σκέψη των παιδιών, πάλι μέσα απ' τις κινητικές τους απαντήσεις (Κωνσταντινίδου, Πολλάτου, Ζαχοπούλου, 2005). Επιπρόσθετα, άλλοι ερευνητές, μελέτησαν την επίδραση συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών (σχεδιασμός και παρουσίαση θεμάτων και οδηγιών) στην παραγωγή αποκλίνουσων και πρωτότυπων κινητικών απαντήσεων των παιδιών, ως απόρροια της κριτικής τους σκέψης (Chen & Cone, 2003).

Εκτός: α) απ' τη διερεύνηση των παραπάνω (αξιολόγηση της κινητικής δημιουργικότητας ή της αποκλίνουσας κινητικής ικανότητας ή της κριτικής σκέψης των παιδιών), μέσω των κινητικών απαντήσεων των παιδιών σε βασικές κινητικές

δεξιότητες (μετακίνησης, ισορροπίας και χειρισμού αντικειμένων) ή σε χορευτικές δεξιότητες και β) τη θεωρητική προσέγγιση του McBride (1991), των Cleland και Pearse (1995) και των McBride και Cleland (1998) για τη σύνδεση της κριτικής σκέψης με τη ΦΑ, δεν έχουν διεξαχθεί περαιτέρω έρευνες στο αντικείμενο της ΦΑ και τη σχέση του με τη δημιουργικότητα.

Η έλλειψη αυτή διατυπώθηκε στη διεθνή βιβλιογραφία, από τους Park και Heisler (2001). Οι συγγραφείς ανέφεραν, πως τουλάχιστον στις Ηνωμένες Πολιτείες, ήταν εντυπωσιακά ελάχιστη η προσοχή που δόθηκε στη βιβλιογραφία της ΦΑ για τη δημιουργικότητα συγκριτικά με άλλα αντικείμενα, όπως αυτά της λογοτεχνίας και της τέχνης. Οι συγγραφείς υποστήριξαν πως δεν αναγνωρίστηκε η σημαντικότητα της ΦΑ στην προαγωγή της δημιουργικότητας (έλλειψη καινοτόμων προσεγγίσεων στα προγράμματα ΦΑ του δημοτικού). Αυτή η διαπίστωση έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την αναγνώριση της σημαντικότητας που δόθηκε στις αντιληπτικές, κινητικές ικανότητες και στο παιχνίδι για τη θετική και αρμονική ανάπτυξη και ωρίμανση των μικρών παιδιών

Με το πέρασμα στον 21<sup>ο</sup> αιώνα διαφάνηκε πως η σημαντικότητα της δημιουργικότητας, άρχισε να αναγνωρίζεται καθολικά, σε όλα τους τομείς και τα αντικείμενα της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, ιδιαίτερη ήταν η απήχηση στην εκπαίδευση μετά την έκθεση της NACCCE (1999), με την οποία επισημάνθηκε η αναγκαιότητα της προαγωγής της δημιουργικότητας μέσα απ' όλα τα πεδία της ανθρώπινης νοημοσύνης. Η εμφάνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών που προωθούν την προαγωγή της δημιουργικότητας αυξήθηκε και τα αναλυτικά προγράμματα σε πολλά εκπαιδευτικά αντικείμενα στράφηκαν προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτό συνέβη και στο αναλυτικό πρόγραμμα (ΑΠ) της ΦΑ στη χώρα μας.

Στην Ελλάδα, στον εκπαιδευτικό τομέα, πρόδρομος στην υποστήριξη της αναγκαιότητας της δημιουργικότητας και της προαγωγής της στη σχολική εκπαίδευση ήταν η δημιουργία και η εφαρμογή του ΔΕΠΠΣ για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (ΠΙ, 2003). Στο ΑΠ της ΦΑ κάνει την εμφάνιση του ο όρος «δημιουργικότητα» και άλλοι συνώνυμοι όροι όπως η κινητική δημιουργικότητα, η κινητική δημιουργική έκφραση, και η δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας. Η δημιουργικότητα, στο ΑΠ της ΦΑ, αποτελεί κυρίως ένα κομμάτι των στόχων του έκτου επιπέδου του ψυχοκινητικού τομέα (μη λεκτική επικοινωνία) της προσωπικότητας του μαθητή – σύμφωνα με την ταξινόμηση των διδακτικών



στόχων της Harrow (1972) και η έκφραση της επιδιώκεται κυρίως μέσα από βασικές κινήσεις του σώματος, βασικές κινητικές δεξιότητες μετακίνησης και χειρισμού αντικειμένων, σχηματικές αναπαραστάσεις του σώματος, μουσικοκινητικές δραστηριότητες και δραστηριότητες παντομίμας και κινητικής δραματοποίησης. Για παράδειγμα, η κινητική δημιουργικότητα στο ΑΠ της ΦΑ των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού αναφέρεται ως ένας απ' τους στόχους σε 17 απ' τα 37 προτεινόμενα μαθήματα και η δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας προτείνεται κυρίως για την ψυχοκινητική ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Η δημιουργικότητα στη ΦΑ δεν υποστηρίχθηκε μόνο μέσα απ' το ΑΠ της χώρας μας, αν και διαφαίνεται πως στην Ελλάδα τυγχάνει ιδιαίτερης μεταχείρισης. Απ' τα αποτελέσματα των ερευνών των Heilmann και Korte (2010) σε ευρωπαϊκό επίπεδο κι απ' τον περαιτέρω σχολιασμό τους απ' τους Cachia, Ferrari, Ala-Mutka και Punie (2010) διαπιστώθηκε πως η δημιουργικότητα και άλλοι συνώνυμοι όροι μ' αυτή είναι οι πιο συχνά εμφανιζόμενοι όροι στα ευρωπαϊκά ΑΠ της ΦΑ του δημοτικού, μετά τα ΑΠ των καλλιτεχνικών και της πληροφορικής. Το γεγονός αυτό φανερώνει πως οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, πολλών κρατών μελών της Ευρώπης, που εφαρμόζονται μέσω των ΑΠΣ τους, υποστηρίζουν την έκφραση και την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα απ' το αντικείμενο της ΦΑ.

Πιο συγκεκριμένα, απ' την έρευνα των Heilmann και Korte (2010) διαπιστώθηκε πως η *σχετική εμφάνιση*<sup>29</sup> (ΣΕ) της δημιουργικότητας και άλλων συνώνυμων όρων στα σχολικά ΑΠΣ του δημοτικού (οκτώ ομάδες σχολικών γνωστικών αντικειμένων) στην Ευρώπη ήταν 0.66, ενώ στα ΑΠΣ της ΦΑ ήταν ελαφρώς υψηλότερη (0.77). Οι χώρες που κατατάχθηκαν στην κορυφή, σύμφωνα με τη ΣΕ της δημιουργικότητας στο ΑΠΣ της ΦΑ ήταν η Λετονία (1.94), η Βόρεια Ιρλανδία (1.66), η Αυστρία (1.76) και το Βέλγιο (γερμανόφωνη κοινότητα) (1.68), ενώ η Ελλάδα κατέλαβε την πέμπτη θέση (1.19). Επίσης, σύμφωνα πάντα με την εν λόγω ανάλυση, ενώ η λέξη δημιουργικότητα ήταν η πιο συνηθισμένη στα ΑΠ των «καλλιτεχνικών», αυτό δε συνέβη στην περίπτωση της Ελλάδας και της Γερμανίας (Κάτω Σαξονία και Σαξονία), όπου η ίδια λέξη ήταν η πιο συνηθισμένη στα ΑΠ της ΦΑ. Ειδικά για την περίπτωση της Ελλάδας, η ΣΕ της

<sup>29</sup> Σχετική εμφάνιση (ΣΕ): η εμφάνιση ενός όρου αναζήτησης ανά 1000 λέξεις

δημιουργικότητας στο ΑΠΣ της ΦΑ ήταν τουλάχιστον δυο φορές υψηλότερη (1,16) απ' ό τι η μέση τιμή της ΣΕ της δημιουργικότητας στα ΑΠΣ των ΕΥ27 (0,54).

Απ' όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται πως αν και τουλάχιστον σε ευρωπαϊκό επίπεδο υποστηρίζεται η προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα απ' όλα τα διδακτικά αντικείμενα, όπως και μέσα απ' τη ΦΑ, μολαταύτα, η έρευνα που μελετά τη δημιουργικότητα και άλλους συνώνυμους όρους και συσχετισμένους παράγοντες στη ΦΑ είναι περιορισμένη.

### ***Θεωρητική προσέγγιση για το ρόλο του εκπαιδευτικού στην προαγωγή της δημιουργικότητας***

Η τάξη του σχολείου είναι μια κοινωνική μικρογραφία, ένα μικρό κοινωνικό πλαίσιο και στο περιβάλλον της τάξης αλληλεπιδρούν ο εκπαιδευτικός με τους μαθητές του βάση του αναλυτικού προγράμματος που ορίζεται απ' την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Αν η εκπαιδευτική πολιτική υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας, τότε ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει αυτή την πρόκληση και να αλληλεπιδράσει στο περιβάλλον της τάξης έτσι ώστε να διαμορφώσει το κατάλληλο κλίμα που προάγει το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών του. Επομένως, το βαρύτερο κομμάτι του φορτίου που ονομάζεται «προαγωγή της δημιουργικότητας» στο περιβάλλον της τάξης, πέφτει στους ώμους των εκπαιδευτικών. Ο σύνθετος ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για να προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών του έχει περιγραφεί και τονιστεί από πολλούς ερευνητές.

Οι εκπαιδευτικοί, όπως ανέφερε ο Runco (2004), πρέπει να ενθαρρύνουν τις συμπεριφορές που σχετίζονται με τη δημιουργική έκφραση των μαθητών τους και ταυτόχρονα να αποθαρρύνουν εκείνες τις συμπεριφορές που οδηγούν στην τυφλή συμμόρφωση και σε άλλες παρόμοιες αντιθέσεις των δημιουργικών προσπαθειών τους. Ο συγγραφέας υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρέχουν ευκαιρίες στους μαθητές τους για δημιουργική έκφραση, να επιβραβεύουν κατάλληλα τη δημιουργική τους συμπεριφορά, να αποφεύγουν την υπερβολική έμφαση προς την τυφλή συμμόρφωση τους και στο μη ευέλικτο κι άκαμπτο τρόπο σκέψης που μπορεί να εμποδίσει τη δημιουργική τους συμπεριφορά, καθώς και να επιδεικνύουν οι ίδιοι δημιουργικές συμπεριφορές.

Μάλιστα, όχι μόνο θα πρέπει να επιδεικνύουν τέτοιες συμπεριφορές οι ίδιοι, όπως ο αποκλίνων κι εναλλακτικός τρόπος σκέψης, η επίλυση προβλημάτων με αυθεντικό τρόπο και η επίδειξη ευελιξίας, αλλά παράλληλα θα πρέπει να μεταδίδουν και την αξία αυτών των συμπεριφορών (Runco, 2007).

Ο ρόλος που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα στην τάξη είναι πολύπλοκος. Θα πρέπει να ενεργούν ως παρακινητές, υποστηρικτές, εραστές της γνώσης, πηγές έμπνευσης κι ενθάρρυνσης, συνάδελφοι στη συνεργατική μάθηση με εξαιρετες γνώσεις και πρότυπα δημιουργικών τρόπων σκέψης και δημιουργικών στρατηγικών (Ward, 2007). Ο πολύπλοκος αυτός ρόλος έχει παραλληλιστεί μ' αυτόν του επόπτη σε ένα οργανισμό. Πολλές ιδέες στην έρευνα της βιομηχανίας και της οργάνωσης για τη δημιουργικότητα υποστηρίζουν το συμπέρασμα πως το περιβάλλον και η σύνθεση του επηρεάζουν τη δημιουργική σκέψη και τη συμπεριφορά των εργαζομένων. Στην πραγματικότητα πολλά απ' αυτά τα συμπεράσματα μπορούν να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός όπως κι ο επόπτης πρέπει να σέβονται την αυτονομία του ατόμου αν το ζητούμενο είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικότητας. Και τα δυο περιβάλλοντα εμπλέκουν τις πηγές και το χρόνο και οι δύο ρόλοι, εκπαιδευτικοί κι επόπτες, πρέπει να παρέχουν αρκετό χρόνο αν θέλουν δημιουργικά αποτελέσματα (Runco, 2007).

Απ' όλα τα προηγούμενα διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί, ως οι κύριοι καθοδηγητές κι επόπτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στην τάξη, για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, καλούνται να εφαρμόσουν και να διαχειριστούν κάποιες ιδιαίτερες διδακτικές και παιδαγωγικές συμπεριφορές κι ενέργειες και να αποφύγουν κάποιες άλλες. Επίσης, θα πρέπει να διαχειριστούν ανάλογα τη δική τους ιδιοσυγκρασία λειτουργώντας ως πρότυπα και ως αναμεταδότες της προσωπικής τους αφοσίωσης για την προαγωγή της δημιουργικότητας.

Αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, θα πρέπει να λάβουν υπόψη, όπως υποστηρίζει κι ο Cropley (1997), πως η δημιουργικότητα των ατόμων εγείρεται από το συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών, ατομικών και κοινωνικών παραγόντων καθώς και κινήτρων. Θα πρέπει λοιπόν, για καθένα απ' αυτούς τους παράγοντες, να γνωρίζουν ποια στοιχεία τους, τουλάχιστον τα βασικά, είναι αυτά που οδηγούν στην αφύπνιση και προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους και ποια το

εμποδίζουν κι εν συνεχεία να τα εφαρμόζουν. Επομένως, το βασικότερο ερώτημα που προκύπτει είναι: «τι θα πρέπει να προάγουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη προς χάριν της δημιουργικότητας;»

Για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα θα πρέπει να αναλυθεί, τουλάχιστον συνοπτικά το προφίλ του δημιουργικού ατόμου. Έρευνες για το προφίλ του δημιουργικού ατόμου διεξήχθησαν από πολλούς ερευνητές με σκοπό να ανακαλύψουν τα συστατικά που συνθέτουν τη δημιουργική προσωπικότητα. Αρκετοί ερευνητές από διάφορα πεδία (ψυχολογία, κοινωνιολογία, κ.λπ.) εξέτασαν διάφορα στοιχεία που αφορούσαν τα στοιχεία της προσωπικότητας που συνθέτουν το προφίλ του δημιουργικού ατόμου.

Οι τρεις κυριότερες ψυχολογικές διαστάσεις του ατόμου είναι οι γνωστικοί παράγοντες (π.χ. γνώσεις, τρόπος σκέψης, κ.λπ.) οι προσωπικές ιδιότητες (αυτοπεποίθηση, ειλικρίνεια, κ.λπ.) και τα κίνητρα του (ανάληψη ρίσκου, επιθυμία για καινοτομία, κ.λπ.). Αυτές οι διαστάσεις συνθέτουν από ψυχολογικής άποψης την προσωπικότητα του ατόμου. Η προσωπικότητα του ατόμου είναι η σχετικά σταθερή οργάνωση των κινήτρων και των γνωστικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών που εκδηλώνει κάθε άτομο ή που διακρίνει τα άτομα μεταξύ τους. Οι ψυχολόγοι που ασχολούνται με την προσωπικότητα των ατόμων, όταν μελετούν τη δημιουργικότητα, ενδιαφέρονται να μάθουν πως αναγνωρίζονται τα δημιουργικά άτομα και για τη σύλληψη, περιγραφή και μέτρηση των γνωστικών, συναισθηματικών και κινητήριων δομών των χαρακτηριστικών αυτών των ατόμων. Ενδιαφέρονται επίσης για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της δημιουργικής προσωπικότητας, τη σταθερότητα των δημιουργικών χαρακτηριστικών σε βάθος χρόνου και πως αυτά τα χαρακτηριστικά ποικίλλουν από ένα πεδίο ή περιβάλλον σ' ένα άλλο (Helson, 1999).

Σύμφωνα με τον Cropley (1997), σε καθεμιά απ' αυτές τις τρεις ψυχολογικές διαστάσεις διαδραματίζονται διάφορες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των στοιχείων τους. Στη γνωστική διάσταση για παράδειγμα, μερικές φορές η διαδικασία σκέψης μπορεί να ενισχύει τη διαθέσιμη πληροφορία. Επίσης, αλληλεπιδράσεις συμβαίνουν και μεταξύ των τριών διαστάσεων, π.χ. η αυτοπεποίθηση συμβάλλει στην απόκτηση πληροφοριών και στην αποκλίνουσα σκέψη. Δεν είναι όμως μόνο αυτές οι ψυχολογικές διαστάσεις του ατόμου που παίζουν ρόλο στο αν ένα άτομο είναι δημιουργικό. Σημαντικό ρόλο παίζουν οι αξίες και οι τάσεις που εμφανίζει ένα άτομο. Ο Runco (2007) έχει αναφέρει

περιληπτικά πολλές απ' αυτές όπως ο αυτοέλεγχος, η αυτο-αποτελεσματικότητα, η εμμονή κι η επιμονή, η περιέργεια, η παρορμητικότητα και η διάθεση για περιπέτεια, η παιγνιώδης συμπεριφορά και η ονειροπόληση, η ευαισθησία, η δεκτικότητα στην εμπειρία, η αυτοπεποίθηση, η αυτοπροβολή, η εσωστρέφεια, η αυτο-πραγμάτωση, κ.λπ. και αρκετές σχετικές έρευνες υποστηρίζουν τη σχέση τους με τη δημιουργικότητα.

Όλες οι ψυχολογικές διαστάσεις του ατόμου, οι αξίες και οι τάσεις του αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και πολλές φορές συσχετίζονται ή αλληλοσυμπληρώνονται. Αναλύοντας την κάθε ψυχολογική διάσταση ξεχωριστά και βάση αποτελεσμάτων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων, οι ερευνητές μπορούν να μιλούν για κάποια απ' τα στοιχεία των διαστάσεων αυτών που θεωρούνται ως απαραίτητα για τη δημιουργικότητα και αυτά θα πρέπει να προάγονται απ' τους εκπαιδευτικούς προς χάριν της.

Στην γνωστική διάσταση για παράδειγμα, ο αποκλίνων τρόπος σκέψης ή η αποκλίνουσα σκέψη είναι μια νοητική διαδικασία που συσχετίστηκε σθεναρά με τη δημιουργικότητα. Προϋπόθεση για την αποτελεσματική εφαρμογή της αποκλίνουσας σκέψης είναι η πληροφορία, η γνώση σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, ειδάλλως η αποκλίνουσα σκέψη δεν έχει τα ανάλογα περιεχόμενα στα οποία μπορεί να εφαρμοστεί. Η *μεταγνώση*<sup>30</sup>, επίσης, θεωρείται μια ανώτερη νοητική δεξιότητα ενός ατόμου, η οποία εμπλέκεται σε μηχανισμούς που επιτρέπουν τον έλεγχο, την επιλογή και την αξιολόγηση των γνώσεων του και θεωρείται πως εμπλέκεται στη δημιουργική διαδικασία επεξεργασίας των πληροφοριών για την επίλυση προβλημάτων (δημιουργική επίλυση προβλημάτων). Ο Cropley (1997), ανέφερε εν συντομία κάποια ειδικά χαρακτηριστικά της δημιουργικής επεξεργασίας των πληροφοριών που έχουν υποστηριχτεί από ερευνητές, όπως: α) η παραγωγή ασυνήθιστων συσχετίσεων, β) η αναγνώριση των αναλογιών, γ)

<sup>30</sup> Η μεταγνώση αναφέρεται στη γνώση κι επίγνωση των γνωστικών φαινομένων (Jaušovec, 1999). Η μεταγνώση έχει αναφερθεί ως η γνώση για τη γνώση ή οι κυριότερες διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μετά την κατανόηση. «Πατέρας» της μελέτης της μεταγνώσης θεωρείται ο John H. Flavell. Τις περισσότερες φορές η έννοια της μεταγνώσης εξηγείται ως η μεταγνωστική γνώση, π.χ. «γνωρίζω ότι δεν μπορώ να απομνημονεύσω καλά τα ονόματα των ατόμων» και γνώση για τα γνωστικά φαινόμενα, π.χ. «για να διευκολυνθεί η απομνημόνευση θα δοκιμάσω κάποιες τεχνικές απομνημόνευσης». Ο ορισμός της μεταγνώσης περιλαμβάνει τη γνώση των γενικών νοητικών στρατηγικών, μαζί με την παρακολούθηση, την αξιολόγηση και τη ρύθμιση τους, και τις πεποιθήσεις σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις νοητικές στρατηγικές. Ο ορισμός είναι εξαιρετικά ευρύς, όμως στις περισσότερες περιπτώσεις η μεταγνώση αναφέρεται επισταμένως για την παρακολούθηση των γνωστικών διαδικασιών ενός ατόμου και των επιδράσεων της καθώς το άτομο επικεντρώνεται σε κάποιο συγκεκριμένο έργο.



το κτίσιμο των αλληγοριών, δ) η πραγματοποίηση των μετασχηματισμών, ε) η επιλεκτική εφαρμογή της προσοχής στα απαραίτητα στοιχεία και στ') η επιτομή απ' το σύνολο. Απ' τα παραπάνω διαφαίνεται πως για να προάγουν οι εκπαιδευτικοί τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, απ' την πλευρά της προαγωγής των χαρακτηριστικών της γνωστικής τους διάστασης, θα πρέπει να διευρύνουν και να εκβαθύνουν στην υπάρχουσα οργάνωση της γνώσης τους και να ενθαρρύνουν το κτίσιμο νέων τρόπων της θεώρησης του υπάρχοντος κόσμου.

Συμπερασματικά, ο Cropley (1997), υποστήριξε πως αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, θα πρέπει να αγωνίζονται για να προάγουν τα παρακάτω χαρακτηριστικά της γνωστικής τους διάστασης:

1. Την κατοχή ενός αποθέματος γενικών γνώσεων
2. Τη γνώση ενός ή περισσότερων ειδικότερων πεδίων (εξειδικευμένη γνώση)
3. Τη ζωηρή φαντασία
4. Την ικανότητα να αναγνωρίζουν, να ανακαλύπτουν ή εφευρίσκουν προβλήματα
5. Τη δεξιότητα να αναγνωρίζουν σχέσεις, επικαλύψεις και ομοιότητες και να καταλήγουν σε λογικά συμπεράσματα κ.ο.κ. (συγκλίνων τρόπος σκέψης)
6. Τη δεξιότητα να συσχετίζουν απόμακρα και φαινομενικά αταίριαστα στοιχεία μεταξύ τους, να τα διακλαδώνουν και να διακρίνουν το απρόσμενο, κ.ο.κ. (αποκλίνων τρόπος σκέψης)
7. Την ικανότητα εύρεσης πολλών τρόπων για να λύσουν προβλήματα
8. Την προτίμηση για προσαρμογή παρά για αφομοίωση
9. Την ικανότητα και τη θέληση τους για αυτο-αξιολόγηση (αξιολόγηση της προσωπικής τους εργασίας).
10. Την ικανότητα μετάδοσης (διάδοσης) των αποτελεσμάτων της προσωπικής τους δουλειάς προς άλλα άτομα.

Όλα τα παραπάνω αφορούν στοιχεία (ικανότητες, δεξιότητες και χαρακτηριστικά) της ψυχολογικής διάστασης του μαθητή και σχετίζονται με το γνωστικό του υπόβαθρο που είναι απαραίτητο για την έκφραση της δημιουργικότητας. Επομένως οι εκπαιδευτικοί που θέλουν να προάγουν τη



δημιουργικότητα μέσα στην τάξη τους θα πρέπει να καλλιεργήσουν στους μαθητές τους τουλάχιστον τα παραπάνω στοιχεία έτσι ώστε να ενισχύσουν το δημιουργικό τους δυναμικό από γνωστικής πλευράς.

Προχωρώντας στην ψυχολογική διάσταση του μαθητή και γενικότερα του ατόμου που σχετίζεται με τα *ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του*<sup>31</sup>, αυτή μελετήθηκε από αρκετούς θεωρητικούς σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Ένα παράγοντας της προσωπικότητας των ατόμων που σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρία των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας του ατόμου (Five Factor Model / FFM), που θεωρείται κύριος για την έκφραση της δημιουργικότητας είναι η *Δεκτικότητα στην Εμπειρία*<sup>32</sup> (*Openness to Experience*). Διάφοροι ερευνητές υποστηρίζουν τη Δεκτικότητα στην Εμπειρία ως την πιο στενά συνδεδεμένη διάσταση της προσωπικότητας με τη δημιουργικότητα (Dollinger, Urban & James, 2004; George & Zhou 2001; McCrae 1987), ενώ η Helson (1999) την παρουσιάζει ως θεμελιακό χαρακτηριστικό της δημιουργικής προσωπικότητας μαζί με την πρωτοτυπία.

Ερευνητές έχουν καταλήξει σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ενδείκνυνται στην έκφραση της δημιουργικότητας, όπως αυτά της αυτονομίας, της ανεξαρτησίας, της ετεροδοξίας (μη συμμόρφωσης σε πεποιθήσεις, πρότυπα και κανόνες), της ανυποταξίας και της αντισυμβατικότητας (Crutchfield 1962; Griffin & McDermott 1998; Sulloway 1996). Για παράδειγμα, ο

<sup>31</sup> Στην ψυχολογία, η θεωρία των προσωπικών χαρακτηριστικών (trait theory) είναι μια προσέγγιση για τη μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Οι θεωρητικοί που μελετούν τα χαρακτηριστικά των ατόμων ενδιαφέρονται πρωταρχικά για τη μέτρηση τους και ψάχνουν να ορίσουν σταθερά / συνήθη πρότυπα συμπεριφορών, σκέψεων και συναισθημάτων. Σύμφωνα μ' αυτή την προσέγγιση, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός ατόμου είναι σχετικά σταθερά σε βάθος χρόνου, διαφέρουν μεταξύ των ατόμων (π.χ. μερικά άτομα είναι εξωστρεφή ενώ άλλα εσωστρεφή / ντροπαλά) και επηρεάζουν της συμπεριφορά τους. Ο Gordon Willard Allport (1897 – 1967) ήταν πρωτοπόρος ψυχολόγος στη μελέτη της προσωπικότητας και γνωστός για τη θεωρία των τριών επιπέδων των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών: των θεμελιωδών, των κεντρικών και των δευτερευόντων. Άλλη γνωστή θεωρία της προσωπικότητας είναι το μοντέλο της προσωπικότητας P-E-N του Eysenck. Ο Hans Jürgen Eysenck (1916 – 1997), γνωστός ψυχολόγος ερευνητής της προσωπικότητας και της νοημοσύνης, περιέγραψε τις τρεις διαστάσεις της προσωπικότητας ψυχωτισμός, εξωστρέφεια και νευρωτισμός (Psychoticism – Extraversion – Neuroticism / P-E-N). Κάθε διάσταση εμπερικλείει κάποια απ' τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων. Πιο σύγχρονη θεωρία, που προέκυψε απ' τη μελέτη των Costa και McCrae (1992) είναι το μοντέλο των πέντε παραγόντων (Five Factor Model / FFM), που περιλαμβάνει πέντε διαστάσεις της προσωπικότητας το νευρωτισμό, τη δεκτικότητα στην εμπειρία, την εξωστρέφεια, την προσήνεια και τη συνέπεια, όπου κάθε διάσταση εμπερικλείει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ατόμου.

<sup>32</sup> Η *Δεκτικότητα στην Εμπειρία* (*Openness to Experience*) περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως ζωηρή φαντασία, αισθητική ευαισθησία, προσοχή στο βαθύτερα συναισθήματα, προτίμηση για την ποικιλία, και διανοητική περιέργεια (Costa & McCrae, 1992).

Runco (2007) υποστηρίζει πως η αυτονομία είναι λειτουργική και απαραίτητη για τη δημιουργικότητα. Ο συγγραφέας δικαιολογεί το παραπάνω, τονίζοντας πως η πρωτοτυπία, κύριο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας, υποδηλώνει πως το άτομο κάνει κάτι το οποίο είναι διαφορετικό απ' αυτά που κάνουν τα άλλα άτομα και αυτό είναι πιθανώς ευκολότερο αν το άτομο είναι ανεξάρτητο και αυτόνομο. Κατ' αυτό τον τρόπο μπορούν να δικαιολογηθούν κι άλλα χαρακτηριστικά όπως η αντισυμβατικότητα, η μη συμμόρφωση σε κανόνες και πρότυπα και η ανυποταξία που σχετίζονται με την αυτονομία. Έτσι, είναι δύσκολο για ένα άτομο που δεν είναι ανεξάρτητο κι αυτόνομο κι εξαρτάται από κάποια άλλα άτομα να είναι και επαναστάτης. Αυτό συνεπαγόμενα σημαίνει πως υφίστανται κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που ενδείκνυνται για την έκφραση της δημιουργικότητας, π.χ. αυτονομία και ανεξαρτησία και κάποια άλλα που αντενδεικνύονται, π.χ. συμμόρφωση σε κανόνες και πρότυπα, συμβατικότητα.

Κάποια απ' αυτά τα χαρακτηριστικά με τη σειρά τους συστήνονται γύρω από άλλες κοινωνικές διαθέσεις<sup>33</sup> ή κοινωνικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ατόμων. Για παράδειγμα η αυτονομία είναι ένα χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου που συστήνεται με άλλες κοινωνικές διαθέσεις της προσωπικότητας όπως με την εσωστρέφεια, την εσωτερική διαχείριση του ελέγχου, την εσωτερική παρακίνηση, την αυτοπεποίθηση, την υπεροψία, τη μη συμμόρφωση σε κανόνες και πρότυπα, την αμφισβήτηση των κανόνων, την επιθυμία για μοναξιά και τις μη κοινωνικές και αντικοινωνικές κλίσεις (Feist, 1998). Αυτά τα χαρακτηριστικά ή αλλιώς διαθέσεις είναι κοινωνικά γιατί το καθένα απ' αυτά αφορά σ' ένα μοναδικό πρότυπο αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα.

Κάτι ακόμη που παίζει σημαντικό ρόλο στη συμπεριφορά και κατ' επέκταση στην έκφραση της δημιουργικότητας ενός ατόμου κι ενσωματώνεται στα ατομικά του χαρακτηριστικά είναι οι αξίες<sup>34</sup>. Οι αξίες είναι στην

<sup>33</sup> Η διάθεση είναι η συνήθεια, η προετοιμασία, η κατάσταση ετοιμότητας ή η τάση κάποιου ατόμου να δράσει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο.

<sup>34</sup> Οι αξίες επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά και μελετούνται φιλοσοφικά απ' την επιστήμη της αξιολογίας. Αξιολογία σημαίνει μελέτη των πραγματικών αξιών, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από συγκεκριμένη διαδικασία κατά την ιστορική διαδρομή και εντάσσεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας, υπό την έννοια της αξιακής εποπτείας των αποτελεσμάτων των ηθικών κατά πρώτον και κοινωνικών πράξεων του ανθρώπου ή των συλλογικών σωμάτων. Θέτει συνοπτικά το φιλοσοφικό και διεπιστημονικό ερώτημα περί της αξίας και εκτιμάται ως κλάδος της φιλοσοφίας που ασχολείται με τις αξίες στο χώρο της επιστήμης, της ηθικής, της αισθητικής και της οικονομίας (Καραφύλλης, 2005).

πραγματικότητα οι κινητήριες δυνάμεις του πως τα άτομα σκέφτονται και συμπεριφέρονται. Εκδηλώνονται δε ως ενδιαφέροντα, κίνητρα ή δεσμεύσεις. Ερευνητές έχουν διερευνήσει τη σχέση των αξιών με τη δημιουργικότητα και κι έχουν βρει πως κάποιες συσχετίζονται θετικά και κάποιες άλλες αρνητικά με αυτή (Hall & MacKinnin, 1969; Helson, 1990). Για παράδειγμα αξίες όπως η αυθυπέρβαση, η δεκτικότητα στην αλλαγή και η αυτο-κατεύθυνση έχουν συσχετιστεί θετικά με τη δημιουργικότητα, ενώ αξίες όπως η συμμόρφωση, η παράδοση και η ασφάλεια έχουν συσχετιστεί αρνητικά μ' αυτή (Dollinger, Burke, & Gump, 2007; Helson 1990).

Μια ακόμη πολύ σημαντική ψυχολογική διάσταση του ατόμου και κατ' επέκταση του μαθητή είναι αυτή των κινήτρων. Η παρακίνηση φαίνεται πως παίζει ιδιαίτερο ρόλο στην έκφραση της δημιουργικότητας και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Runco (2007), είναι αδύνατο να μιλάει κανείς για δημιουργικότητα χωρίς να μιλάει για την παρακίνηση. Έρευνες έχουν δείξει πως η εσωτερική παρακίνηση (απόλαυση, πρόκληση ή προσωπική ικανοποίηση) είναι σημαντικότερη από την εξωτερική παρακίνηση (υλικές ανταμοιβές και βραβεία) όσον αφορά την προαγωγή της δημιουργικότητας (Amabile, 1996; Amabile et al., 1994; Conti et al., 1995; Hennessey, 1995; Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. 1998) και σε γενικές γραμμές αυτό συνήθως επιβεβαιώνεται.

Συμπερασματικά απ' όλα τα παραπάνω και όσον αφορά στα ιδιαίτερα ψυχολογικά χαρακτηριστικά και τις τάσεις της προσωπικότητας του ατόμου διαφαίνεται πως αν οι εκπαιδευτικοί θέλουν να προάγουν τη δημιουργικότητα μέσα στην τάξη τους θα πρέπει να λάβουν σημαντικά υπόψη πως πρέπει να εμφανίσουν τέτοιες συμπεριφορές που θα ενισχύσουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών τους που συσχετίζονται με την έκφραση της δημιουργικότητας. Ο Cropley (1997), υποστήριξε περιληπτικά πως οι εκπαιδευτικοί για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, θα πρέπει να αποτιμούν και να προάγουν στους μαθητές τους στοιχεία όπως:

1. Δέσμευση προς το θέμα διαπραγμάτευσης, επιμονή και αποφασιστικότητα.
2. Περιέργεια, όρεξη για περιπέτεια, ανοχή στην αμφισημία.
3. Ανεξαρτησία και δυσπιστία (όχι εύκολη συμμόρφωση σε υπαγορεύσεις και κανόνες).

4. Αυτοπεποίθηση και θέληση ακόμη και για λανθασμένο ρίσκο (ανάληψη ρίσκου λάθους).

5. Ώθηση προς τον πειραματισμό και θέληση για δοκιμή δύσκολων θεμάτων και δραστηριοτήτων.

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω θα μπορούσε να ειπωθεί πως η έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, προϋποθέτει την ύπαρξη γνώσεων, δεξιοτήτων και άλλων ιδιαίτερων ψυχολογικών γνωρισμάτων και τάσεων. Αν το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προαγωγή της δημιουργικότητας, τότε οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αποτιμούν στοιχεία της προσωπικότητας των μαθητών τους, γνωστικά και ψυχολογικά και να επιδεικνύουν περαιτέρω πρακτικές και συμπεριφορές που να ενδυναμώνουν συμπεριφορές των μαθητών τους συσχετισμένες με τη δημιουργικότητα και να αποδυναμώνουν συμπεριφορές που εμποδίζουν της έκφραση της. Ως συνοπτικές συμπεριφορές του ρόλου των εκπαιδευτικών στην τάξη μπορούν να παρατεθούν οι απόψεις του Cropley (1997), που υποστήριξε πως εκπαιδευτικοί που πραγματικά προάγουν τη δημιουργικότητα είναι αυτοί που:

1. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να προσεγγίζουν τη μάθηση ανεξάρτητα.
2. Έχουν ένα συνεργατικό και κοινωνικά ολοκληρωμένο τρόπο διδασκαλίας.
3. Παρακινούν τους μαθητές τους να αποκτούν επαρκή τεκμηριωμένη γνώση, έτσι ώστε να έχουν μια στερεή βάση για τον αποκλίνων τρόπο σκέψης.
4. Καθυστερούν την κριτική στις ιδέες και τις απόψεις των μαθητών μέχρι να τις διατυπώσουν ρητά και ξεκάθαρα.
5. Ενθαρρύνουν τον ευέλικτο τρόπο σκέψης στους μαθητές.
6. Προάγουν την αυτο-αξιολόγηση στους μαθητές.
7. Λαμβάνουν υπόψη σοβαρά τις προτάσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών
8. Παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να εργαστούν με μια ευρεία ποικιλία υλικών και κάτω από διαφορετικές συνθήκες.
9. Βοηθούν του μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται με την απογοήτευση και την αποτυχία, έτσι ώστε να έχουν το κουράγιο να δοκιμάζουν το νέο και το ασυνήθιστο.

Κλείνοντας την ενότητα αυτή προκύπτουν κάποια βασικά ζητήματα, κυρίως για τους εκπαιδευτικούς αλλά και για τα υπόλοιπα πρόσωπα και φορείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Αν το ζητούμενο για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο περιβάλλον της τάξης είναι η εφαρμογή των παραπάνω διδακτικών ενεργειών και συμπεριφορών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους, τότε προκύπτουν κάποια βασικά ερωτήματα: α) έχουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις, αλλά και την επιθυμία να επιδείξουν τέτοιες διδακτικές συμπεριφορές; β) διαφέρουν οι αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο περιβάλλον της τάξης απ' αυτά που η θεωρία υποδεικνύει; γ) εφαρμόζουν διδακτικές συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και δ) και ποια η αποτελεσματικότητά τους;

### ***Υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της***

Όπως φάνηκε απ' το προηγούμενο κεφάλαιο, ένα απ' τα ζητήματα στα οποία έχει δοθεί ιδιαίτερη βαρύτητα, στο σχολείο, είναι ο σύνθετος ρόλος που διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός στο περιβάλλον της τάξης για να προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών του (Cropley, 1997; Runco, 2004; Runco, 2007; Ward, 2007). Εκτός απ' τη διερεύνηση των αντικειμενικών θεωριών απ' τους ερευνητές, οι οποίες εξετάζουν κι επαληθεύουν διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις τους, έχουν εξετασθεί και οι υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για το συγκεκριμένο ζήτημα (Tan, 1999; Soh, 2000; Barahona, 2004).

Τι ακριβώς, όμως, είναι οι υποκειμενικές θεωρίες και γιατί κρίνονται σημαντικές για την έρευνα; Οι Runco, Nemiro και Walberg (1998) αναφέρουν πως οι υποκειμενικές θεωρίες είναι σταθερές, πολύπλευρες και το πιο σημαντικό προσωπικές ή τουλάχιστον δεν αρθρώνονται (δεν εξωτερικεύονται). Συνήθως οι έρευνες των υποκειμενικών θεωριών εξετάζουν τις απόψεις των γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων μη επαγγελματιών ή επιστημόνων. Απ' την άλλη, οι αντικειμενικές θεωρίες, αναπτύσσονται μέσω εμπειρικών τεχνικών κι έτσι κατέχονται απ' τους ερευνητές. Σε αντίθεση με τις υποκειμενικές θεωρίες, οι αντικειμενικές μοιράζονται, π.χ. μέσω δημοσιεύσεων και επαγγελματικών



συναντήσεων. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, δεν έχουν την ανάγκη να δοκιμάσουν και να μοιραστούν τις ιδέες τους για τη δημιουργικότητα και υπό αυτή την έννοια είναι υποκειμενικές. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας αντικατοπτρίζουν την προσωπική τους κατανόηση κι ερμηνεία επάνω στο θέμα αυτό (Beghetto, 2006) και δεν αντανακλούν την πραγματικότητα αλλά είναι οι αντικειμενικές νοητικές τους κατασκευές γι' αυτή (Morais & Azevedo, 2011). Η σημαντικότητα των υποκειμενικών θεωριών έγκειται στο γεγονός πως αυτές οδηγούν απευθείας σε προσδοκίες και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν με πολύ ισχυρό τρόπο τις συμπεριφορές των μαθητών. Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον του σχολείου και της τάξης είναι πιθανό να αποτυπώσει τις δραστηριότητες που αυτοί παρέχουν στους μαθητές τους και τον τρόπο (στρατηγικές, πρακτικές, τεχνικές, συμπεριφορές κι ενέργειες) με τον οποίο τις παρέχουν για να προάγουν το δημιουργικό τους δυναμικό.

Πολλοί ερευνητές που διερεύνησαν τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών, τόνισαν τη σημαντικότητα και την αναγκαιότητα αυτών των ερευνών, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνουν τις αντικειμενικές θεωρίες των επιστημόνων (Sternberg, 1985; Runco and Johnson, 2002; Runco, 2007; Kampylis, Bekri and Saariluoma, 2009). Μεταξύ των ερευνών για τις υποκειμενικές θεωρίες (και για άλλους συνώνυμους όρους) άλλες αφορούσαν στους εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης (Chien & Hui, 2010; Gregoriadis, Zachopoulou, & Konstantinidou, 2011; Lam, 2004), άλλες στους εκπαιδευτικούς του δημοτικού (Aljughaiman & Mowrer-Reynolds, 2005; Dobbins, 2009; Westby & Dawson, 1995), άλλες στις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Odena, 2001; Park, Lee, Oliver & Cramond, 2006) και άλλες στους φοιτητές τμημάτων αγωγής της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Diakidoy και Kanari; 1999; Kokotsaki, 2011; Tan & Goh, 2002). Επίσης, κάποιες χρησιμοποίησαν εκπαιδευτικούς από διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης (Craft, 1998; Fryer & Collings, 1991α & β; Morais & Azevedo, 2011), ενώ αρκετές ήταν κι αυτές που εξέτασαν παράλληλα τις υποκειμενικές θεωρίες φοιτητών από τμήματα αγωγής (μελλοντικών εκπαιδευτικών) κι εν' ενεργεία εκπαιδευτικών (Kampylis, Bekri and Saariluoma, 2009; Scott, 1999; Tan, 2001).



Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι υποκειμενικές θεωρίες των εν' ενεργεία εκπαιδευτικών και των φοιτητών τμημάτων αγωγής (μελλοντικών εκπαιδευτικών) σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον, αποδόθηκαν και διατυπώθηκαν και με άλλους συνώνυμους όρους όπως απόψεις (Fryer & Collings, 1999α και β; Tin, Manara and Ragawanti, 2010), απόψεις και προοπτικές (Lam, 2004), πεπιοθήσεις (Diakidoy and Kanari, 1999; Martin, Craft and Tillema, 2002), στάσεις (Craft, Creminn, Burnard, & Chappell, 2007) και αντιλήψεις (Bolden, Harries and Newton, 2010; Chien and Hui, 2010; Fleith, 2000; Park, Lee and Cramond, 2006; Tan 2001; Kampylis, Bekri and Saariluoma, 2009; Kokotsaki, 2011; Konstantinidou, Gregoriadis, & Grammatikopoulos, 2011), ενώ μέσα στα κείμενα των ερευνών αυτών οι όροι εναλλάσσονταν μεταξύ τους.

Στις έρευνες για τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών το ενδιαφέρον εστιάστηκε κυρίως στο πως αυτοί αντιλαμβάνονται και τι πιστεύουν για τη φύση της δημιουργικότητας, τα γνωρίσματα της προσωπικότητας του μαθητή που σχετίζονται ή δεν σχετίζονται με την εκδήλωση της, το περιβάλλον της τάξης που ευνοεί ή καταστέλλει την προαγωγή της και τα αποτελέσματα της δημιουργικότητας των μαθητών καθώς και την αξιολόγησή τους. Σύμφωνα με την ερευνητική ανασκόπηση των Andiliou και Murphy (2010)<sup>35</sup>, οι έρευνες που διεξήχθησαν για τη διερεύνηση των πεπιοθήσεων - και άλλων συνώνυμων όρων, των εκπαιδευτικών επικεντρώθηκαν γύρω από τρία ζητήματα: τη φύση της δημιουργικότητας, το προφίλ του δημιουργικού μαθητή και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης που προάγουν τη δημιουργικότητα. Οι έρευνες της ανασκόπησης αυτής, 17 στο σύνολο τους, χρησιμοποίησαν μη πειραματικούς σχεδιασμούς (κυρίως περιγραφικούς) και ο κύριος σκοπός τους ήταν να καταγράψουν και να παραθέσουν τις πεπιοθήσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα παραπάνω ζητήματα και περαιτέρω να προσπαθήσουν να τις ερμηνεύσουν. Η πλειοψηφία των

<sup>35</sup> Τα τέσσερα κριτήρια γι' αυτή την ερευνητική ανασκόπηση αποτέλεσαν: 1) η εστίαση στον όρο «πεπιοθήσεις» ή σε άλλους εννοιολογικά συνώνυμους όρους, 2) το έτος δημοσίευσης των ερευνών, που έπρεπε να είναι μέσα στην τελευταία 20ετία μεταξύ 1991-2010, λόγω της έρευνας των Fryer και Collings (1991α) που θεωρήθηκε σημείο αναφοράς για τις έρευνες που εστίασαν στις πεπιοθήσεις και στις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα), 3) το δείγμα ή μέρος του δείγματος των ερευνών, που έπρεπε να είναι εν' ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (αποκλείστηκαν οι έρευνες με φοιτητές ή μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) και 4) η προσέγγιση της δημιουργικότητας ως καθημερινό φαινόμενο και όχι ως σπάνιο χάρισμα ή έμφυτο ταλέντο.

παραπάνω ερευνών χρησιμοποίησε για τη συλλογή των δεδομένων ποιοτικές προσεγγίσεις όπως συνεντεύξεις, παρατήρηση συμμετεχόντων και ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου καθώς και ποσοτικές προσεγγίσεις με κλειστού τύπου ερωτηματολόγια.

Η έρευνα ορόσημο των Fryer και Collings (1991α και β), για τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα, είχε ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τη δημιουργικότητα και να εξακριβώσει πώς αυτές διαφέρουν ανάλογα με τον τύπο των εκπαιδευτικών - από την άποψη των κοινωνικο-βιογραφικών παραγόντων και των προτιμώμενων στυλ διδασκαλίας τους. Το δείγμα της έρευνας αυτής ήταν αρκετά μεγάλο (N=1028) και αποτελούνταν από 797 εκπαιδευτικούς δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου (συμπεριλαμβανομένων διευθυντών, επικεφαλών τμημάτων και άλλων σχολικών διοικητικών ρόλων) και 207 λεκτόρων κολλεγίων από την Αγγλία, την Ουαλία και τη Βόρεια Ιρλανδία. Τα γνωστικά αντικείμενα ή πεδία διδασκαλίας του δείγματος ήταν τα μαθηματικά, η φυσική, οι ΤΠΕ, οι δημιουργικές τέχνες (creative arts), οι ανθρωπιστικές επιστήμες (humanities), η νοσηλευτική και τα παραϊατρικά επαγγέλματα (nursing/paramedical), οι επιχειρήσεις και άλλες συναφείς σπουδές (business and related). Για την έρευνα αυτή επιλέχθηκε η μικτή μέθοδος προσέγγισης με τα παρακάτω εργαλεία:

1). Το αυτοσχέδιο εργαλείο των ερευνητών Teacher Questionnaire (TQ) αποτελείτο από 11 υπο-κλίμακες και συνολικά 54 αντικείμενα, οι απαντήσεις των οποίων είχαν τη μορφή 5βάθμιας κλίμακας αξιολόγησης τύπου Likert. Μολαταύτα, το TQ άφηνε περιθώρια για ελεύθερες απαντήσεις κι επιπρόσθετα σχόλια. Οι υπο-κλίμακες του εργαλείου σχεδιάστηκαν για να καταγράψουν τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών για:

- α) τον καθορισμό της δημιουργικότητας,
- β) τους παράγοντες που βοηθούν ή αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικής συμπεριφοράς των παιδιών,
- γ) τις μεθόδους που χρησιμεύουν στην αναγνώριση των δημιουργικών μαθητών και της δημιουργικής σχολικής εργασίας,
- δ) τις ποικίλες διδακτικές μεθόδους, εκπαιδευτικούς στόχους κι επιδιώξεις και
- ε) τα προτιμώμενα στυλ διδασκαλίας.

2) Το Torrance Ideal Pupil Checklist (Torrance, 1965), το οποίο ζητά απ' τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν τον βαθμό με τον οποίο ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν καθένα από 62 χαρακτηριστικά των μαθητών τους που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Με το συγκεκριμένο εργαλείο ζητείται απ' τους εκπαιδευτικούς να σημειώσουν: ένα σημάδι (τικ) στα επιθυμητά χαρακτηριστικά των μαθητών, αυτά που θεωρούν πως πρέπει να ενθαρρυνθούν (ένα τικ = 1), δύο σημάδια (τικ) σε πέντε χαρακτηριστικά που τα θεωρούν ως πιο σημαντικά (δύο τικ = 2) και να τραβήξουν μια γραμμή σε ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά (γραμμή = -1). Όπου δεν υπάρχει καμία σημείωση η απάντηση βαθμολογείται με 0.

3) Το Torrance Personality Checklist (Torrance, 1975), το οποίο βασίζεται στην ποικιλία των επαγγελματικών φιλοδοξιών που εκφράζονται απ' τους εκπαιδευτικούς που το συμπληρώνουν, οι οποίες αντανakλούν τις ευκαιρίες που έχουν οι ίδιοι για την έκφραση της δημιουργικότητας τους.

4) Ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες εφαρμόστηκαν σε 31 εκπαιδευτικούς. Αυτό το μικρό υποσύνολο ήταν αντιπροσωπευτικό του συνολικού δείγματος αφού προερχόταν από: διάφορες ηλικιακές κατηγορίες, διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα διδασκαλίας, διαφορετικούς τύπους σχολείων και διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης. Σκοπός των ημι-δομημένων συνεντεύξεων ήταν να εκμαιεύσουν ποιοτικές πληροφορίες για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα.

5) Το αυτοσχέδιο ερευνητικό εργαλείο School Biography Questionnaire (SBQ) με το οποίο διερευνήθηκε η σχέση (εφόσον υπήρχε) μεταξύ των στάσεων για τη δημιουργικότητα και διάφορων σχολικών παραμέτρων. Αυτές οι παράμετροι ήταν κοινωνικές και διαρθρωτικές και αφορούσαν σε κάθε σχολείο το μέγεθος του, τον αριθμό των εκπαιδευτικών του, το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών του, κ.λπ. Το SBQ συμπληρώθηκε απ' τους διευθυντές των σχολείων του δείγματος.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας των Fryer και Collings (1991α και β) διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούσε πως η δημιουργικότητα εμπλέκει τη φαντασία, τις αυθεντικές ιδέες και την αυτο-έκφραση. Επίσης, εξακριβώθηκε πως η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί, είναι ένα σπάνιο χάρισμα και σχετίζεται μόνο με κάποια γνωστικά πεδία (αντικείμενα). Μολαταύτα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως χτίζοντας την

αυτοπεποίθηση των μαθητών κι αφήνοντας τους περιθώρια επιλογών για τις δραστηριότητες τους, στο σχολείο και στο σπίτι, προάγεται η δημιουργικότητα τους.

Μια ακόμη έρευνα, αυτή των Westby και Dawson (1995) εστιάστηκε στο πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το δημιουργικό μαθητή και χρησιμοποίησε ποσοτική μέθοδο προσέγγισης. Η έρευνα αυτή είχε δύο σκέλη. Το πρώτο σκέλος διερεύνησε το *δημιουργικό πρότυπο*<sup>36</sup> και το συνέκρινε με αυτό της διεθνούς βιβλιογραφίας, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Οι ερευνητές υπέθεσαν πως τα παιδιά που συμπαθούν λιγότερο οι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι τα παιδιά τα οποία εκδηλώνουν δημιουργικές συμπεριφορές, οι οποίες τους επιφέρουν προβλήματα διαχείρισης στην τάξη. Η ερευνητική υπόθεση του πρώτου σκέλους της έρευνας ήταν πως τα χαρακτηριστικά του μαθητή που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα δεν είναι αυτά που εκτιμούνται περισσότερο απ' τους εκπαιδευτικούς μέσα σε μια παραδοσιακή τάξη κι επομένως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν μαθητές που δεν επιδεικνύουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Έτσι, το πρώτο σκέλος της έρευνας βασίστηκε σε μια προ-μέτρηση με την οποία αναγνωρίστηκαν οι 10 πιο χαρακτηριστικές και οι 10 λιγότερο χαρακτηριστικές συμπεριφορές ενός δημιουργικού οκτάχρονου παιδιού. Με τη βοήθεια 9βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (όπου 1 = συμπεριφορά υπερβολικά χαρακτηριστική της δημιουργικότητας και 9 = συμπεριφορά υπερβολικά μη χαρακτηριστική της δημιουργικότητας) ζητήθηκε από 35 φοιτητές ψυχολογίας, να παραθέσουν την άποψη τους για καθεμιά από 52 συμπεριφορές / επίθετα (π.χ. παρορμητικό, πρακτικό, έχει αυτοπεποίθηση, ειλικρινές, υπεύθυνο, λογικό). Στη συνέχεια, η λίστα που προέκυψε απ' την προ-μέτρηση με τις 20 συνολικά αντιπροσωπευτικές συμπεριφορές (τις 10 πιο χαρακτηριστικές και τις 10 λιγότερο χαρακτηριστικές ενός δημιουργικού οκτάχρονου παιδιού) αποτέλεσε το ερευνητικό εργαλείο του πρώτου σκέλους της έρευνας και δόθηκε σε 16 γυναίκες εκπαιδευτικούς από δημοτικά της πόλης Αλμπανι, της πολιτείας της Νέας Υόρκης (Αμερική). Ζητήθηκε απ' τις εκπαιδευτικούς, με τη βοήθεια 9βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, να δηλώσουν πόσο περιγράφει καθεμιά απ' τις

<sup>36</sup> Με τον όρο δημιουργικό πρότυπο οι ερευνητές εννοούσαν το σύνολο των πιο αντιπροσωπευτικών συμπεριφορών / χαρακτηριστικών μιας δημιουργικής προσωπικότητας. Αυτό το πρότυπο διαμορφώθηκε μέσα από προηγούμενες έρευνες των McKinnon (1963) και Sternberg (1985).

20 συμπεριφορές τον πιο αγαπημένο και τον λιγότερο αγαπημένο τους μαθητή (όπου 1 = λιγότερο χαρακτηριστική και 9 = περισσότερη χαρακτηριστική συμπεριφορά). Η σειρά εμφάνισης των 20 συμπεριφορών στη λίστα ήταν ανακατωμένη.

Στο δεύτερο σκέλος της έρευνας διερευνήθηκε η ασυμφωνία μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που θεωρούν πως προάγουν τη δημιουργικότητα με τα αποτελέσματα του πρώτου σκέλους της έρευνας. Οι ερευνητές, στηριζόμενοι στη διεθνή βιβλιογραφία, ανέφεραν πως ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται να προάγουν τη δημιουργικότητα δεν ενστερνίζονται τα χαρακτηριστικά που παραδοσιακά συνδέονται με τη δημιουργικότητα. Για την κατανόηση αυτού του φαινομένου διερευνήθηκαν: α) οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού παιδιού και β) αν αυτές οι αντιλήψεις τους διαφέρουν απ' αυτές της διεθνούς βιβλιογραφίας (δημιουργικό πρότυπο) και απ' αυτές της προ-μέτρησης της έρευνας (αντιλήψεις των φοιτητών). Με τη βοήθεια 9βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (όπου 1 = συμπεριφορά υπερβολικά χαρακτηριστική της δημιουργικότητας και 9 = συμπεριφορά υπερβολικά μη χαρακτηριστική της δημιουργικότητας) ζητήθηκε απ' 16 εκπαιδευτικούς από δημοτικά της πόλης Άλμπανι, της πολιτείας της Νέας Υόρκης (Αμερική), να παραθέσουν την άποψη τους για καθεμιά απ' τις 20 συνολικά αντιπροσωπευτικές συμπεριφορές που είχαν προκύψει απ' την προ-μέτρηση της έρευνας (τις 10 πιο χαρακτηριστικές και τις 10 λιγότερο χαρακτηριστικές ενός δημιουργικού οκτάχρονου παιδιού). Η σειρά εμφάνισης των συμπεριφορών στη λίστα ήταν ανακατωμένη.

Το βασικότερο απ' τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής ήταν πως οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητικές απόψεις για τα χαρακτηριστικά των μαθητών που είναι συσχετισμένα με τη δημιουργικότητα, αφού ο δημιουργικός μαθητής (χαρακτηριστικά που σχετίζονταν με το δημιουργικό πρότυπο) συσχετίστηκε θετικά με το λιγότερο αγαπημένο μαθητή (ανεπιθύμητα χαρακτηριστικά στην τάξη). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει πως τα σχολεία μπορεί να παρέχουν ένα αφιλόξενο περιβάλλον για τους δημιουργικούς μαθητές.

Μια ακόμη έρευνα της Craft (1998) χρησιμοποίησε τη μικτή μέθοδο προσέγγισης (ποσοτική και ποιοτική) και πιο συγκεκριμένα την εθνο-μεθοδολογική προσέγγιση. Σκοπός της ήταν να ανιχνεύσει τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας των



μαθητών και να τις αιτιολογήσει βάση της προσωπικής τους βιογραφίας. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 18 μεταπτυχιακοί φοιτητές του μαθήματος «Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση» (Creativity in Education) που διδασκόταν στο Ινστιτούτο για τη Δημιουργικότητα (Institute for Creativity) του Ανοικτού Πανεπιστημίου του Λονδίνου (Open University). Οι έξι απ' αυτούς ήταν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί ή εμπλεκόμενοι με άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν διάφορα ερευνητικά εργαλεία, ενώ έγιναν ιδιαίτερες προσπάθειες για τη γενίκευση των συμπερασμάτων αν και τα προφίλ των συμμετεχόντων ήταν διαφορετικά. Πιο αναλυτικά χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση των συμμετεχόντων, κυρίως μέσω βιντεοσκόπησης, κατά τη διάρκεια όλων των διδασκόμενων συνεδριών του συγκεκριμένου μαθήματος «Η δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση», καθώς και στους χώρους εργασίας τους. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν άτυπες συζητήσεις με τους συμμετέχοντες και χρησιμοποιήθηκαν δύο ερωτηματολόγια. Το πρώτο βασίστηκε στην έρευνα των Fryer και Collings (1991) και πιο συγκεκριμένα στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο που διερεύνησε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο διερεύνησε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στο συγκεκριμένο μάθημα που παρακολουθούσαν. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιήθηκε επίσημη συνέντευξη σε δύο περιπτώσεις για κάθε συμμετέχοντα. Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν επτά βασικά θέματα. Αυτά αφορούσαν στις πτυχές της δημιουργικότητας που αποτιμήθηκαν απ' τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα και με ποιους τρόπους αποτιμήθηκαν. Έτσι, εξακριβώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τη δεκτικότητα στην εμπειρία και την ανάληψη ρίσκων, να υποστηρίζουν την ανάπτυξη των σχέσεων (με συναδέλφους, μαθητές, γονείς και φορείς), να προάγουν την αυτοπεποίθηση και την αυτο-εκτίμηση στους ίδιους αλλά και στους μαθητές, να παρέχουν μαθησιακές εμπειρίες με νόημα, να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα και να αισθάνονται οι ίδιοι άνετα με τις προσωπικές τους καλλιτεχνικές ευαισθησίες, παρέχοντας στον ίδιο τους τον εαυτό περισσότερη αυτονομία.

Περαιτέρω, μια μεγάλη θεματολογική γκάμα σχετική με τη δημιουργικότητα διερευνήθηκε από την έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999). Το αυτοσχέδιο ερευνητικό τους εργαλείο κατέγραψε πεπιοθήσεις, όχι όμως εν' ενεργεία



εκπαιδευτικών αλλά μελλοντικών εκπαιδευτικών και πιο συγκεκριμένα τελειόφοιτων του τμήματος αγωγής του πανεπιστημίου της Κύπρου (N=49). Το εργαλείο αυτό περιείχε κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε δύο μέρη. Το μέρος Α περιλάμβανε επτά ερωτήσεις. Πέντε απ' αυτές ήταν ανοιχτού τύπου και ζητούσαν απ' τους συμμετέχοντες να καθορίσουν τη δημιουργικότητα, να περιγράψουν τη σχέση της με άλλους παράγοντες όπως αυτόν της νοημοσύνης ή των γνώσεων και να καταγράψουν γνωστικούς τομείς στους οποίους είναι πιθανή η εκδήλωση της δημιουργικότητας. Οι άλλες δύο ερωτήσεις του πρώτου μέρους είχαν τη μορφή «Ναι/Όχι» και διερευνούσαν την προαγωγή της δημιουργικότητας. Επίσης, μέσω περαιτέρω ανοιχτών υπο-ερωτήσεων δινόταν η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επεξηγήσουν ή να σχολιάσουν τις αρχικές τους απαντήσεις. Το μέρος Β περιλάμβανε 20 ερωτήσεις και οι οκτώ απ' αυτές είχαν την μορφή πολλαπλών επιλογών. Σε καθεμιά απ' τις οκτώ ερωτήσεις ακολουθούσε λίστα δηλώσεων ή καταστάσεων, όπου οι συμμετέχοντες έπρεπε να δηλώσουν ποιες απ' αυτές θεωρούν σωστές, αληθείς ή απαραίτητες για την εκδήλωση ή την προαγωγή της δημιουργικότητας. Ακόμη επτά ερωτήσεις είχαν τη μορφή διχοτόμων μεταβλητών (όπου 1 = Ναι και 2 = Όχι) και στις πέντε απ' αυτές ακολουθούσαν υπο-ερωτήσεις έτσι ώστε οι συμμετέχοντες να παραθέσουν επεξηγήσεις ή σχόλια ανάλογα με τις αρχικές τους απαντήσεις. Τέλος, το δεύτερο μέρος περιλάμβανε και πέντε δηλώσεις, για τις οποίες ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν αν συμφωνούν ή αν διαφωνούν μ' αυτές (όπου 1 = Διαφωνώ και 2 = Συμφωνώ). Όλες οι ερωτήσεις και οι δηλώσεις του μέρους Β εξέτασαν πεπιοιθήσεις σχετικές με το μέγεθος της έκφρασης της δημιουργικότητας, τη διευκόλυνση της, τη σχέση της με την ακαδημαϊκή/σχολική επίδοση, τους τομείς που εκδηλώνεται, την καινοτομία και την καταλληλότητα των δημιουργικών αποτελεσμάτων και άλλους ατομικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα.

Κάποια απ' τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999) ήταν πως οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί τείνουν να αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα ως μια γενική ικανότητα, που μπορεί να διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή κι εκδηλώνεται βασικά στο πλαίσιο των καλλιτεχνικών προσπαθειών και δραστηριοτήτων τους. Επίσης, διαπιστώθηκε πως θεωρούν τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών ως καινοφανή, αλλά όχι απαραίτητα ως κατάλληλα ή σωστά.

Η έρευνα της Fleith (2000) ήταν ακόμη μια έρευνα που εστιάστηκε στις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον της τάξης, μέσω ποιοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών του δημοτικού για τα χαρακτηριστικά που είτε διεγείρουν είτε αναστέλλουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στο περιβάλλον της τάξης. Οι συμμετέχοντες τις έρευνας ήταν επτά εκπαιδευτικοί και 31 μαθητές του δημοτικού καθώς και επτά ειδικοί (ακαδημαϊκοί) σε θέματα δημιουργικότητας, όλοι τους από την Αμερική. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς και ημι-δομημένες συνεντεύξεις σε ομάδες εστίασης με τους μαθητές. Για τους τρεις απ' τους επτά ειδικούς εφαρμόστηκαν προσωπικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις, ενώ για τους υπόλοιπους τέσσερις στάλθηκε η ίδια θεματολογία των συνεντεύξεων με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, στις οποίες και απάντησαν κατά τον ίδιο τρόπο.

Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών αφορούσαν στις αντιλήψεις τους για την περιγραφή της τάξης, στις δραστηριότητες που αρέσουν στους μαθητές, στην περιγραφή του περιβάλλοντος της τάξης που προάγει ή αναστέλλει τη δημιουργικότητα, στις δραστηριότητες και στρατηγικές που εφαρμόζουν στην τάξη για την προαγωγή της, στον καθορισμό της και στα κριτήρια με τα οποία αξιολογούν ένα μαθητή ως δημιουργικό. Οι ερωτήσεις των μαθητών αφορούσαν στις αντιλήψεις τους για την περιγραφή της τάξης, στο τι τους αρέσει περισσότερο να κάνουν σ' αυτή, στα υλικά που χρησιμοποιούν, στις εξωσχολικές δραστηριότητες, στον καθορισμό της δημιουργικότητας, στους δημιουργικούς συμμαθητές τους, στις ευκαιρίες για να αναπτύξουν της δημιουργικότητα στην τάξη, στις καταστάσεις / συνθήκες που δεν τους επιτρέπουν να είναι δημιουργικοί μέσα στην τάξη τους και σε τρία πράγματα τα οποία θα ήθελαν να αλλάξουν σ' αυτή. Τέλος, οι ερωτήσεις των ειδικών αφορούσαν στο περιβάλλον της τάξης που προάγει ή αναστέλλει τη δημιουργικότητα, στους τρόπους αξιολόγησης στο περιβάλλον της τάξης που δεν εμποδίζουν την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, στη σχέση της με τους γνωστικούς τομείς και στον καθορισμό της.

Απ' τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως το περιβάλλον της τάξης που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι αυτό που: τους παρέχει το δικαίωμα στις επιλογές, γίνονται αποδεκτές οι διαφορετικές τους ιδέες, δίνει ώθηση στην αυτοπεποίθηση τους και εστιάζει στις δυνατότητες και στα

ενδιαφέροντα τους. Αντίθετα, το περιβάλλον της τάξης που αναστέλλει τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι αυτό που: αψηφά τις ιδέες τους, εξουσιάζεται απ' τους εκπαιδευτικούς και διακρίνεται για την υπερβολική δομή του.

Μια ακόμη έρευνα της Tan (2001), που βασίστηκε όμως σε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, εξέτασε τις διαφορές στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις μαθησιακές δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα. Πιο αναλυτικά, με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών του δημοτικού για τις μαθησιακές δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα είχε την πρόθεση να εξακριβώσει αν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές δραστηριότητες που προάγουν τη δημιουργικότητα διαφέρουν μεταξύ τους λόγω κάποιων ανεξάρτητων χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών (π.χ. φύλο, εμπειρία). Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 95 φοιτητές (μελλοντικούς εκπαιδευτικούς) του Εθνικού Ινστιτούτου Εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης (National Institute of Education / NIE) και από 116 εκπαιδευτικούς από δημοτικά σχολεία της Σιγκαπούρης. Το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου που αναπτύχθηκε από προηγούμενες διερευνητικές μελέτες της ίδιας της ερευνήτριας, που περιλάμβανε επιθυμητές και συνηθισμένες μαθησιακές δραστηριότητες, καθώς και δραστηριότητες που βοηθούν στην παραγωγή ιδεών από τους μαθητές. Απ' τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να παραθέσουν τις απόψεις τους για το βαθμό της χρησιμότητας 33 δραστηριοτήτων, οι οποίες θεωρείτο ότι προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών του δημοτικού, με τη βοήθεια 5βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (όπου 1 = όχι τόσο χρήσιμη και 5 = πολύ χρήσιμη).

Απ' τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας (Tan, 2001) ήταν πως οι εν' ενεργεία και οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως η μαθησιακές δραστηριότητες με επίκεντρο το μαθητή προάγουν τη δημιουργικότητα. Επίσης, διαφάνηκε πως οι εν' ενεργεία εκπαιδευτικοί θεωρούσαν όλες τις μαθησιακές δραστηριότητες να συμβάλλουν στην προαγωγή της δημιουργικής σκέψης, ενώ οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί απέρριψαν τη μηχανική αποστήθιση (απομνημόνευση) και τις δραστηριότητες με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό.

Η έρευνα των Kamylyis και συν. (2009) επικεντρώθηκε σε τρία ερευνητικά ερωτήματα: 1. «Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα», 2. «Ποιες είναι οι αντιλήψεις και οι

υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» και 3. «Πόσο καλά καταρτισμένοι κι εξοπλισμένοι αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί για να παίξουν το ρόλο κλειδί στην ανάπτυξη του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους». Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 70 εν' ενεργεία εκπαιδευτικοί του δημοτικού και 62 μελλοντικοί εκπαιδευτικοί (τελειόφοιτοι του τμήματος Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) από την Αθήνα. Το ερευνητικό εργαλείο (Teachers' Conceptions of Creativity Questionnaire – TCCQ) που σχεδιάστηκε από τους ερευνητές, είχε τη μορφή ανώνυμου ερωτηματολογίου και είχε τη μορφή γραπτού τεστ. Αποτελούνταν από 62 αντικείμενα κλειστού τύπου χωρισμένα σε πέντε ενότητες. Η μία ενότητα αφορούσε στα δημογραφικά και σε άλλα χαρακτηριστικά τους (φύλο, ηλικία, διδακτική εμπειρία, ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα της έρευνας) και οι άλλες τέσσερις ενότητες περιλάμβαναν αντικείμενα στάσεων / αντιλήψεων). Η πλειοψηφία των αντικειμένων / απαντήσεων είχαν τη μορφή 5βάθμιας κλίμακας Likert (από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Το TCCQ περιλάμβανε ακόμη δέκα αντικείμενα ανοιχτού τύπου και τέσσερα αντικείμενα πολλαπλών απαντήσεων. Έντεκα από τα αντικείμενα προσαρμόστηκαν με κάποιες τροποποιήσεις από το ερωτηματολόγιο των Diakidoy και Kanari (1999), ενώ τα υπόλοιπα αναπτύχθηκαν βάση της εμπειρίας των ερευνητών στο πεδίο αυτό.

Απ' τα βασικότερα συμπεράσματα της έρευνας ήταν πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (εν' ενεργεία και μελλοντικοί εκπαιδευτικοί) συμφώνησε πως στα περισσότερα άτομα μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα. Μολαταύτα, είχαν διχασμένες απόψεις για το αν η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών. Παρ' όλ' αυτά, αρκετοί απ' αυτούς υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί. Επιπρόσθετα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν πως το σχολείο προσφέρει αρκετές ευκαιρίες και μέσα για την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών, ενώ πάνω απ' τους μισούς δεν αισθανόντουσαν καλά προετοιμασμένοι για να προάγουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές τους.

Μια ακόμη σύγχρονη μελέτη που είχε ως στόχο την ουσιαστική ποιοτική ανάπτυξη στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής πραγματοποιήθηκε απ' τη Γενική Γραμματεία (Directorate General / DG) του Κοινού Κέντρου Ερευνών (Joint Research Centre / JRC) της ΕΕΠ, διήρκησε δύο έτη (2008-2010). Αυτή η

μελέτη είχε τίτλο «*Creativity and Innovation in Education and Training in the EU27 (ICEAC)*»<sup>37</sup>, (Δημιουργικότητα και Καινοτομία στην Εκπαίδευση και στην Κατάρτιση στα 27 κράτη μέλη της Ε.Ε.). Εφαλτήριο της μελέτης «ICEAC» ήταν να παρέχει μια καλύτερη κατανόηση για το πως η καινοτομία και η δημιουργικότητα πλαισιώνονται στις εθνικές και/ή τοπικές επιδιώξεις των κρατών/μελών της Ε.Ε. και πως εφαρμόζονται στις πρακτικές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η μελέτη αυτή χρησιμοποίησε τη μικτή μέθοδο προσέγγισης, έτσι ώστε να συλλέξει στοιχεία από διάφορες πηγές κι από ένα ευρύ φάσμα συμμετεχόντων. Έτσι χρησιμοποιήθηκαν 8 διαφορετικές ερευνητικές μέθοδοι (ανασκόπηση βιβλιογραφίας, εργαστήρια οριοθετήσεων με συμμετοχή εμπειρογνομώνων, θεματική Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου / ΠΑΠ ΑΠΣ, διαδικτυακή έρευνα με ερωτηματολόγιο για τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ημι-δομημένες συνεντεύξεις με αντιπροσώπους εθνικών και διεθνών φορέων εκπαιδευτικής πολιτικής, πρακτικής και κατάρτισης, καλές πρακτικές/μελέτες περίπτωσης, εργαστήρια επικύρωσης με συμμετοχή εμπειρογνομώνων και τελική έκθεση με συγκριτική παράθεση και σχολιασμό των αποτελεσμάτων) που εστίασαν σε οκτώ θεματικές περιοχές. Αυτές οι περιοχές ήταν η αξιολόγηση, η κουλτούρα, το ΑΠΣ, οι ατομικές δεξιότητες, η μορφή της διδασκαλίας και της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί, η τεχνολογία και τα εργαλεία. Οι θεματικές περιοχές χρησιμοποιήθηκαν ως πλαίσιο για το σχεδιασμό των εργαλείων των διάφορων μεθόδων, ειδικότερα όμως για το σχεδιασμό του ερωτηματολογίου της διαδικτυακής έρευνας (που εφαρμόσθηκε σε εκπαιδευτικούς) και των ημι-δομημένων συνεντεύξεων (που εφαρμόσθηκε σε αντιπροσώπους φορέων) (Cachia, Ferrari, Ala-Mutka & Punie, 2010).

Το κομμάτι της μελέτης που διεξήχθη μέσω της διαδικτυακής έρευνας με ερωτηματολόγιο, διερεύνησε μέσω των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Ευρώπης τον τρόπο με τον οποίο: α) αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα, β) την προάγουν μέσα απ' τη διδασκαλία τους και γ) χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ για να την ενθαρρύνουν. Επίσης, με την έρευνα αυτή εξετάσθηκε τι είδους πλαίσιο και υποστήριξη είναι απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς της Ευρώπης για να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα στους

<sup>37</sup> Creative Learning & Innovative Teaching: A study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States (<http://is.irc.ec.europa.eu/pages/EAP/iceac.html>)



μαθητές τους. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 12.893 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 32 κράτη (27 κράτη μέλη της Ε.Ε. συμπεριλαμβανομένων της Κροατίας, Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, Ισλανδίας, Νορβηγίας και Τουρκίας), ενώ τα αποτελέσματα των τελικών αναλύσεων βασίστηκαν στις απαντήσεις 7.659 συμμετεχόντων (Cachia & Ferrari, 2010).

Το ερωτηματολόγιο της συγκεκριμένης έρευνας περιείχε 29 ερωτήσεις κλειστού τύπου με 94 συνολικά αντικείμενα / απαντήσεις και αποτελούνταν από τρεις μεγάλες ενότητες. Οι περισσότερες απαντήσεις είχαν τη μορφή τύπου Likert (από 1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα ή από 1 = Ποτέ έως 5 = Πάντα), ενώ κάποιες άλλες τη μορφή διχοτόμων μεταβλητών (όπου 1 = Ναι και 2 = Όχι). Η πρώτη ενότητα αφορούσε στα δημογραφικά (φύλο, ηλικία, χώρα διδασκαλίας) και σε άλλα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων (διδασκική εμπειρία, τίτλοι σπουδών, αντικείμενο διδασκαλίας). Η δεύτερη ενότητα αφορούσε στις διδακτικές πρακτικές που θεωρούν πως επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη, όπως: α) στις δεξιότητες και στις ικανότητες που προάγουν (π.χ. περιέργεια, ανεξαρτησία, παρακίνηση, υπευθυνότητα, πειθαρχία), β) στο είδος των δραστηριοτήτων που χρησιμοποιούν (π.χ. παιχνίδι, ομάδες εργασιών, εξερεύνηση, πειραματισμός, επίσκεψη εξωτερικών ειδικών, διαθεματική εργασία), γ) στις μεθόδους αξιολόγησης που χρησιμοποιούν (π.χ. τυπικά γραπτά ή προφορικά διαγωνίσματα στο τέλος μιας θεματικής ενότητας, εργασία στο σπίτι, αξιολόγηση χωρίς βαθμολογία, εκθέσεις, χαρτοφύλακας) και δ) στις συμπεριφορές που επιβραβεύουν (π.χ. προσπάθεια, παρακίνηση, φαντασία, ακρίβεια, κατανόηση, απομνημόνευση). Η δεύτερη ενότητα περιλάμβανε, επίσης, ερωτήσεις για: 1) τη χρήση των ΤΠΕ και τις απόψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτές, όπως: α) τον τρόπο χρήσης των ΤΠΕ στη διδασκαλία και στη μάθηση (π.χ. χρήση αίθουσας Η/Υ, χρήση διαδικτύου για επικοινωνία με άλλους εκπαιδευτικούς, χρήση Η/Υ για ανάθεση και παραλαβή εργασιών, χρήση διαδικτύου για εύρεση διδακτικού υλικού) και β) τη σημαντικότητα της χρήσης διάφορων ειδών/μορφών ΤΠΕ στη μάθηση (π.χ. Η/Υ, βίντεο/μουσική/διαφάνειες από τοποθεσίες κοινής χρήσης, εκπαιδευτικά λογισμικά, ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, podcasts, ροές RSS, ψηφιακά παιχνίδια, διαδικτυακά μαθήματα) καθώς και 2) α) την αρχική τους κατάρτιση (initial teacher training / ITT), β) τη συνεχιζόμενη επαγγελματική τους ανάπτυξη (continual professional development



/ CPD), γ) την επιμόρφωση τους επάνω στη δημιουργικότητα, τις ΤΠΕ και τις καινοτομικές μεθόδους διδασκαλίας και παιδαγωγικές και δ) την επάρκεια των ίδιων και του σχολείου τους για θεσμική, υλικοτεχνική, οικονομική και ποιοτική υποστήριξη. Αυτή η ενότητα δεν εξέταζε ρητά τη δημιουργικότητα, αλλά ήταν σχεδιασμένη έτσι ώστε να γίνονται αντιληπτές, με έμμεσο τρόπο, οι πρακτικές που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως επιδεικνύουν και αν αυτές ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη δημιουργικότητα. Η τρίτη ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις για τη δημιουργικότητα, οι οποίες διατυπώνονταν ρητά και αφορούσαν στη φύση, στα πεδία εφαρμογής και στην προαγωγή της (Cachia & Ferrari, 2010).

Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν μια θετική κι ευρεία αντιμετώπιση προς τη δημιουργικότητα. Η συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούσε πως η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί μέσα από οποιοδήποτε: α) γνωστικό πεδίο και β) γνωστικό αντικείμενο του σχολείου. Μολαταύτα, όταν η ερώτηση εστίασε κατηγορηματικά στο αν η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί μόνο μέσα απ' τα αντικείμενα των τεχνών (εικαστικές τέχνες, μουσική, θέατρο και καλλιτεχνικά), οι εκπαιδευτικοί δε διαφώνησαν με το ίδιο σθένος που είχαν συμφωνήσει για τα δύο προηγούμενα ερωτήματα. Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που διαφωνούσε πως η δημιουργικότητα είναι σχετική μόνο με τα αντικείμενα των τεχνών ήταν αξιόλογα μικρότερο απ' το ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούσαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί μέσα απ' όλα τα αντικείμενα. Το γεγονός αυτό επαγωγικά οδήγησε στο συμπέρασμα πως ενώ οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αποδέχονται σχεδόν καθολικά την εφαρμογή της δημιουργικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ουσιαστικά ένα μέρος τους τείνει να θεωρεί ακόμη τα αντικείμενα των τεχνών πιο συναφή με τη δημιουργικότητα.

Η έρευνα αυτή (Cachia, et al., 2010) έριξε φως και σε άλλα θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στα σχολεία. Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως υπάρχουν πολλά περιθώρια βελτίωσης στον τρόπο με τον οποίο η δημιουργικότητα προάγεται στα σχολεία. Βασισμένοι στα αποτελέσματα απ' τις υποκειμενικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι ερευνητές υποστήριξαν πως υπάρχει μια απόκλιση ανάμεσα στο πως οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα και τον τρόπο που υποστηρίζουν την ενίσχυση της κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Επίσης, απ' την έρευνα διαφάνηκε πως ο τρόπος που η δημιουργικότητα θα πρέπει να αξιολογείται

συχνά δεν περιγράφεται σε εκπαιδευτικούς στόχους και τις πολιτικές. Επίσης, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που συμφωνούσαν με θεωρίες που έχουν απορριφθεί στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα πως η δημιουργικότητα είναι έμφυτο ταλέντο, φανέρωσαν πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα χρειάζεται περαιτέρω βελτίωση.

Η παραπάνω έρευνα δεν είναι η μόνη απ' την οποία διαπιστώθηκαν ασάφειες ή αντιφατικά αποτελέσματα των υποκειμενικών θεωριών ή των αντιλήψεων των εν' ενεργεία ή μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τις υπάρχουσες θεωρίες και θεωρητικές υποθέσεις των ερευνητών για τη δημιουργικότητα. Απ' τα αποτελέσματα των ερευνών των Diakidoy και Kanari (1999), Fasko (2001), Kampylis και συν. (2009) και Westby και Dawson (1995) έχουν διαπιστωθεί παρόμοια αποτελέσματα. Για το λόγο αυτό, παλαιότερες αλλά και σύγχρονες έρευνες στο πεδίο αυτό στρέφουν το ενδιαφέρον τους στις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων (Diakidoy & Kanari, 1999; Cachia & Ferrari, 2010; Kampylis et al., 2009) για να εξετάσουν και να ερμηνεύσουν πιθανές διαφορές και ιδιαιτερότητες του κάθε αντικειμένου στην προαγωγή της δημιουργικότητας και να ωθήσουν απ' τις μεριά τους την ανάπτυξη σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών που υποστηρίζουν την προαγωγή της δημιουργικότητας στα σχολεία.

Όλες οι προηγούμενες έρευνες, όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως, εστιάστηκαν στις υποκειμενικές θεωρίες κι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (εν' ενεργεία και μελλοντικών) γύρω απ' τη φύση της δημιουργικότητας, το προφίλ του δημιουργικού μαθητή και τα δημιουργικά του αποτελέσματα, καθώς και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της τάξης που προάγουν τη δημιουργικότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν δύο ακόμη έρευνες, που είναι και οι μοναδικές, οι οποίες εξέτασαν τις αντιλήψεις των εν' ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, συμπεριφορές κι ενέργειες που οι ίδιοι επιδεικνύουν στην τάξη (Barahona, 2004; Soh, 2000). Οι δύο αυτές έρευνες αποτελούν εξαίρεση αφού χρησιμοποίησαν τη μέθοδο της αυτο-αξιολόγησης για να καταγράψουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη τους.

Η έρευνα του Soh, (2000) είχε ως σκοπό να αναπτύξει ένα εργαλείο έτσι ώστε να εξετάσει με εμπειρικό τρόπο ότι η θεωρία επιτάσσει για τις συμπεριφορές που πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη προς

χάριν της δημιουργικότητας. Έτσι, ο ερευνητής ανέπτυξε το ερευνητικό του εργαλείο «Creativity Fostering Teacher Index» (CFTIndex), το οποίο βασίστηκε και εξέτασε εμπειρικά τη θεωρία του Cropley (1997), ο οποίος υποστήριξε πως οι εκπαιδευτικοί που πραγματικά προάγουν τη δημιουργικότητα είναι αυτοί που:

- 1) Ενθαρρύνουν τους μαθητές να μαθαίνουν ανεξάρτητα.
- 2) Έχουν ένα συνεργατικό και κοινωνικά ολοκληρωμένο τρόπο διδασκαλίας.
- 3) Παρακινούν τους μαθητές τους να αποκτούν επαρκή τεκμηριωμένη γνώση, έτσι ώστε να έχουν μια στερεή βάση για τον αποκλίνων τρόπο σκέψης
- 4) Καθυστερούν την κριτική στις ιδέες των μαθητών μέχρις ότου τις έχουν απολύτως φέρει εις πέρας και τις έχουν διατυπώσει ξεκάθαρα
- 5) Ενθαρρύνουν τον ευέλικτο τρόπο σκέψης στους μαθητές
- 6) Προάγουν την αυτο-αξιολόγηση στους μαθητές
- 7) Λαμβάνουν υπόψη σοβαρά τις προτάσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών
- 8) Παρέχουν στους μαθητές ευκαιρίες να εργαστούν με μια ευρεία ποικιλία υλικών και κάτω από διαφορετικές συνθήκες
- 9) Βοηθούν του μαθητές να μάθουν να συνεργάζονται με την απογοήτευση και την αποτυχία, έτσι ώστε να έχουν το κουράγιο να δοκιμάζουν το νέο και το ασυνήθιστο

Το CFTIndex, ελέγχθηκε για τη φαινομενική, τη συγκλίνουσα και τη συντρέχουσα εγκυρότητα του. Η τελευταία ελέγχθηκε με το *Creativity (Cr) Scale*<sup>38</sup> του Domino (1970). Το CFTIndex ελέγχθηκε, επίσης, για την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του και αποτελούνταν τελικά από εννέα διαστάσεις (ομάδες συμπεριφορών κι ενεργειών) οι οποίες βασίζονταν στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο. Κάθε διάσταση περιλάμβανε, βάση προκαταρκτικής μελέτης, πέντε αντικείμενα (δηλώσεις), οπότε συνολικά το CFTIndex αποτελούνταν από 45 δηλώσεις. Κάθε δήλωση περιέγραφε μια συμπεριφορά ή ενέργεια του εκπαιδευτικού, η οποία με τη σειρά της συσχετιζόταν με κάποια απ' τις εννέα

<sup>38</sup> Το Cr Scale του Domino (1970) είναι μία λίστα ελέγχου με 59 αντικείμενα/επίθετα (π.χ., σίγουρος, περιπετειώδης, προσαρμοστικός, ενεργητικός) προερχόμενη από τη λίστα ελέγχου ACL (Adjective Check List των Gough και Heilbrun, 1965) που περιλάμβανε 300 αντικείμενα/επίθετα. Τα 59 αντικείμενα/επίθετα του Cr Scale προέκυψαν απ' την έρευνα του Domino (1970) ως αυτά μεταξύ των 300 που περιγράφουν ένα δημιουργικό άτομο.

διαστάσεις συμπεριφορών που προάγουν τη δημιουργικότητα στην τάξη. Για παράδειγμα, οι δηλώσεις «Ενθαρρύνω τους μαθητές να μου δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους» και «Θέτω ερωτήματα στους μαθητές μου για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους» αντανakλούσαν την πρώτη διάσταση συμπεριφορών «Ενθάρρυνση των μαθητών να μαθαίνουν ανεξάρτητα».

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 117 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τη Σιγκαπούρη. Για καθεμιά απ' αυτές τις 45 δηλώσεις / συμπεριφορές, οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν με ακρίβεια κατά πόσο τις επιδεικνύουν στην τάξη, με τη βοήθεια μιας 6βάθμιας κλίμακας Likert (όπου 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = αρκετές φορές, 5 = συχνά, 6 = πάντα). Η κλίμακα Likert στο συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης, έδειχνε το βαθμό ταύτισης των ΚΦΑ σε κάθε διατυπωμένη πρόταση / φράση (συμπεριφορά).

Η δεύτερη έρευνα που εστιάστηκε στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις προσωπικές τους παιδαγωγικές πρακτικές που προάγουν τη δημιουργικότητα, ήταν αυτή της (Barahona, 2004). Η ερευνήτρια ανέπτυξε στην τελική του μορφή το «Cuestionario de Prácticas Pedagógicas para la Creatividad» / CPPC, (Ερωτηματολόγιο Παιδαγωγικών Πρακτικών για τη Δημιουργικότητα). Το CPPC βασίστηκε στις τρεις βασικές παιδαγωγικές αρχές της Mena (2000α), η οποία σχεδίασε κι εφάρμοσε ένα πρόγραμμα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας, το «Aprender a crear» (Η Μάθηση του δημιουργείν). Αυτές οι βασικές αρχές ήταν: α) η ανάγκη για τη δημιουργία μιας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή που επιτρέπει στο μαθητή να είναι δημιουργικός, β) η ανάγκη της παροχής των δεξιοτήτων, των στάσεων και των αξιών στους μαθητές που τους επιτρέπουν να είναι δημιουργικοί και γ) η ανάγκη για ουσιαστική μάθηση (μάθηση με νόημα).

Για την ανάπτυξη του CPPC, προηγήθηκαν δύο ερευνητικές προσπάθειες των Mena, Vizcarra και Catalán, (1998-2000) και Mena, Vizcarra και Sepúlveda, (2001-2003), οι οποίες εστίασαν στην αξιολόγηση της δημιουργικότητας στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Απ' αυτές τις προσπάθειες προέκυψε το «Cuestionario de Prácticas Pedagógicas» / CPP (Ερωτηματολόγιο των Παιδαγωγικών Πρακτικών) (Mena, 2000b), το οποίο ήταν επικεντρωμένο στην καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές πρακτικές τους που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα. Τελικά, με την έρευνα της Barahona

(2004) το CPPC επανεξετάστηκε και βελτιώθηκε καθώς ελέγχθηκαν η εγκυρότητα του περιεχομένου και της εννοιολογικής του κατασκευής, η συντρέχουσα εγκυρότητα του (με το CFTIndex του Soh, 2000), και η αξιοπιστία του. Αυτή η τρίτη έκδοση του CPPC, στην αρχική του μορφή είχε δύο κλίμακες, 10 υπο-κλίμακες και 50 αντικείμενα / δηλώσεις (οι οποίες αντανάκλαζαν παιδαγωγικές πρακτικές). Μετά από τον έλεγχο εγκυρότητας της εννοιολογικής του κατασκευής αποτελούνταν από δύο κλίμακες, τη «μάθηση» και τη «γνώση», οκτώ υπο-κλίμακες, και 48 συνολικά αντικείμενα. Η κλίμακα «γνώση» αποτελούνταν από πέντε υπο-κλίμακες στις οποίες φόρτισαν συνολικά 29 αντικείμενα. Η κλίμακα «μάθηση» αποτελούνταν από τρεις υπο-κλίμακες στις οποίες φόρτισαν συνολικά 19 αντικείμενα. Για παράδειγμα στην κλίμακα της μάθησης περιλαμβάνονταν δηλώσεις όπως: «Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να αποφασίσουν οι ίδιοι πως θα μάθουν το περιεχόμενο του μαθήματος», «Όταν οι μαθητές μου αυτο-αξιολογούν τις εργασίες, τους ζητώ να εξηγήσουν τη βαθμολογία τους» και «Ενθαρρύνω τους μαθητές να προβληματιστούν στα θέματα που συζητούνται στην τάξη». Ενώ, στην κλίμακα της γνώσης περιλαμβάνονταν δηλώσεις όπως: «Εκφράζω συνήθως τις σκέψεις μου για τις αξίες», «Εξηγώ πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι και οπτικές γωνίες για να δουν οι μαθητές μου τα περιεχόμενα» και «Εφαρμόζω εκπαιδευτικές στρατηγικές που προϋποθέτουν την τοποθέτηση των μαθητών σε δεοντολογικά ζητήματα». Οι συμμετέχοντες της έρευνας (210 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή του Σαντιάγκο της Χιλής) έπρεπε να δηλώσουν κατά πόσο επιδεικνύουν καθεμιά απ' τις παιδαγωγικές πρακτικές / συμπεριφορές με τη βοήθεια μιας 6βάθμιας κλίμακας Likert (όπου 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4= αρκετές φορές, 5=συχνά, 6= πάντα).

Οι δύο παραπάνω έρευνες (Barahona, 2004; Soh, 2000), οι οποίες εξέτασαν τις αντιλήψεις των εν' ενεργεία εκπαιδευτικών σχετικά με τις παιδαγωγικές πρακτικές, συμπεριφορές κι ενέργειες που οι ίδιοι επιδεικνύουν στην τάξη τους για την προαγωγή της δημιουργικότητας, τονίζουν με τη μοναδικότητα τους το κενό σ' αυτό το πεδίο έρευνας. Οι συμπεριφορές που θεωρούν πως επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της δημιουργικότητας αντανάκλουν ως ένα βαθμό την ικανότητα της κρίσης τους και την αυτογνωσία τους για τον ίδιο τους τον εαυτό πάνω στο θέμα αυτό. Η αυτογνωσία των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και μέσα από τέτοιου είδους έρευνες μπορεί να σκιαγραφηθεί η υποκειμενική τους νοητική σύλληψη



της πραγματικότητας, η προσωπική τους αντίληψη για την αποτελεσματικότητα τους στην προαγωγή της δημιουργικότητας. Η σύγκριση και η αντιπαράβολή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών με άλλες υποκειμενικές αλλά και αντικειμενικές θεωρίες κι αντιλήψεις (ερευνητών, μαθητών, συμβούλων, γονέων, κ.λπ.), μπορεί να απεικονίσει πιθανά περιθώρια βελτίωσης κι ανάπτυξης, αλλά και να φέρει στο φως πτυχές της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους που χρειάζονται αναθεώρηση ή και επαναπροσδιορισμό.

### ***Υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στη ΦΑ***

Στη διεθνή βιβλιογραφία, οι έρευνες για τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα, για άμεσα συσχετισμένους παράγοντες μ' αυτή και για την προαγωγή της στο αντικείμενο της ΦΑ είναι σχεδόν ανύπαρκτες. Αποσπασματικά στοιχεία μπορούν να αντληθούν από κάποιες έρευνες που δεν είναι εστιασμένες στο αντικείμενο της ΦΑ και στις αντιλήψεις των ΚΦΑ, αλλά, εστιάζονται στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων και των ΚΦΑ) ή σε φοιτητές τμημάτων αγωγής.

Ένα κομμάτι της έρευνας των Diakidoy και Kanari (1999) διερεύνησε τις απόψεις των φοιτητών του τμήματος της Επιστήμης της Αγωγής του πανεπιστημίου της Κύπρου για το ποια θεωρούσαν ως τα κυριότερα δέκα αντικείμενα ή πεδία που είναι πιθανότερο κάποιο άτομο να εκφράσει τη δημιουργικότητα του. Τα αντικείμενα των καλλιτεχνικών, της μουσικής και της λογοτεχνίας, ήρθαν πρώτα σε προτίμηση απ' τους συμμετέχοντες της έρευνας, ενώ το αντικείμενο του χορού, που είναι μια μορφή κινητικής δραστηριότητας, κατέλαβε την τέταρτη θέση στις προτιμήσεις τους.

Επίσης, κομμάτι της έρευνας των Kampylis, Berki και Saariluoma, (2009) διερεύνησε τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, απ' την περιοχή της Αθήνας, αλλά και των φοιτητών της Επιστήμης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Καποδιστριακού Πανεπιστημίου της Αθήνας, για τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου στα οποία είναι πιθανότερο κάποιος μαθητής να εκφράσει τη δημιουργικότητα του. Απ' τα αποτελέσματα φάνηκε πως η ΦΑ ήρθε 10<sup>η</sup> στις προτιμήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων (εκπαιδευτικοί και φοιτητές) και έβδομη στις προτιμήσεις των



εκπαιδευτικών, σε σύνολο 16 γνωστικών αντικειμένων, ενώ πάνω απ' το 50% του συνόλου των συμμετεχόντων (59,8%) θεώρησε πως οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους μέσα απ' το αντικείμενο της ΦΑ.

Απ' τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών φαίνεται ξεκάθαρα πως το αντικείμενο της ΦΑ δε θεωρείται απ' τους εκπαιδευτικούς και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς ένα απ' τα κυρίαρχα αντικείμενα μέσα απ' τα οποία μπορεί να προαχθεί η δημιουργικότητα των μαθητών. Παρόλο που οι παραπάνω έρευνες δεν εστιάζουν στη ΦΑ ή στις απόψεις των ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ, αυτή αποδείχθηκε πως θεωρείται απ' τους εκπαιδευτικούς ως ένα απ' τα αντικείμενα που μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Τον αντίποδα των αποτελεσμάτων των παραπάνω ερευνών αποτελεί κομμάτι της έρευνας των Davies, Howe, Rogers και Fasciato (2004). Από μια πρόσθετη ματιά στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής διαπιστώθηκαν κάποιες ασάφειες μεταξύ των απόψεων των συμμετεχόντων. Το μόλις 4% των εκπαιδευόμενων δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που συμμετείχαν σ' ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με την προαγωγή της δημιουργικότητας, δήλωσε πως η ΦΑ είναι αντικείμενο που μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργικότητα. Αυτό επαγωγικά οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το υπόλοιπο 96% των συμμετεχόντων ή θεωρούσε πως η ΦΑ δεν μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργικότητα ή δεν είχε άποψη επί του θέματος. Επίσης, στην ίδια έρευνα, το 1% των συμμετεχόντων δήλωσε πως η ΦΑ δεν μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για δημιουργικότητα, και αυτό το αποτέλεσμα επαγωγικά οδηγεί στο συμπέρασμα πως το 95% των συμμετεχόντων ή θεωρούσαν ως ένα σημείο το αντίθετο ή δεν είχαν άποψη επί του θέματος ή δεν ήθελαν να απαντήσουν. Απ' τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας σίγουρα δημιουργούνται κάποιες ασάφειες ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, αξίζει όμως να επαναληφθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν ήταν εστιασμένη στο αντικείμενο της ΦΑ ή στις αντιλήψεις των ΚΦΑ επί του θέματος, αλλά στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, η έρευνα των Konstantinidou, Tsigilis & και Grammatikopoulos (2011) ήταν μια πρώτη προσπάθεια που εστίασε στο αντικείμενο της ΦΑ. Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητές διερεύνησαν τις αντιλήψεις 220 ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά του

δημιουργικού μαθητή και το περιβάλλον της τάξης που προάγει τη δημιουργικότητα. Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε πως οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονταν διαφορετικά ή είχαν αντιφατικές αντιλήψεις σε 11 απ' τα συνολικά 38 αντικείμενα του εργαλείου που συμπλήρωσαν και πάντα σε σχέση με τη θεωρία της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι ΚΦΑ φάνηκε πως ενώ αντιλαμβάνονταν κατά ένα μεγάλο ποσοστό τα βασικά χαρακτηριστικά της φύσης της δημιουργικότητας (πρωτότυπη σκέψη, αποκλίνουσα σκέψη και ικανότητα εύρεσης κι επίλυσης προβλημάτων), μολαταύτα, διέκριναν τις μισές απ' τις ιδιότητες της προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν ένα μαθητή ως δημιουργικό. Επίσης, ενώ αναγνώρισαν μια πληθώρα από διδακτικές συμπεριφορές (τεχνικές και ενέργειες) που θεωρητικά πρέπει να επιδεικνύουν για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, σε κάποιες άλλες φάνηκε να έχουν αντιφατικές αντιλήψεις.

Απ' τα παραπάνω φαίνεται το μεγάλο ερευνητικό έλλειμμα στο αντικείμενο της ΦΑ για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της. Το γεγονός αυτό έρχεται να ενισχύσει και η διαπίστωση του Todorovich (2009), που υποστήριξε πως η έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ΦΑ και της αγωγής υγείας, επικεντρώνεται σε τρεις μεγάλες θεματικές περιοχές, με την πρώτη και τη δεύτερη θεματική περιοχή να αφορά τους εκπαιδευτικούς. Η πρώτη θεματική περιοχή αφορά στην έρευνα για τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Εφόσον οι εκπαιδευτικοί είναι οι κυρίαρχοι διευκολυντές της μάθησης στο περιβάλλον της ΦΑ και της αγωγής υγείας, αυτόματα γίνονται το επίκεντρο των ερευνητών. Η έρευνα για τα χαρακτηριστικά των ΚΦΑ και των εκπαιδευτικών της αγωγής υγείας (ΕΑΥ) παρέχει γνώση σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο κοινωνικοποιούνται κατά τη διδασκαλία της ΦΑ και πως στοιχεία όπως οι πεπτοιθήσεις, τα ενδιαφέροντα, οι αξίες και η γνώση τους διαμορφώνουν τις προοπτικές και τις εκπαιδευτικές τους συμπεριφορές. Η δεύτερη θεματική περιοχή, σύμφωνα με τον ερευνητή, αφορά στην έρευνα κι ανάλυση των εκπαιδευτικών συμπεριφορών των εν λόγω εκπαιδευτικών (ΚΦΑ και ΕΑΥ) και περιλαμβάνει τις συμπεριφορές τους πριν την εφαρμογή (σχεδιασμός), κατά την εφαρμογή (κατά τη διάρκεια) και μετά την εφαρμογή (αξιολόγηση και αντίκτυπος) της διδασκαλίας.

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει ουσιαστικά προς την κάλυψη του ερευνητικού ελλείμματος που παρουσιάζεται στο αντικείμενο της ΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η έρευνα καλύπτει

και τις δύο θεματικές περιοχές που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Την πρώτη θεματική περιοχή αφού διερευνά τις αντιλήψεις (υποκειμενικές θεωρίες) των ΚΦΑ επάνω σε δύο ζητούμενα: α) για το αν επιδεικνύουν συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους και β) για τη φύση της δημιουργικότητας, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που την προάγει και την αναστέλλει, τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή και τα δημιουργικά του αποτελέσματα. Τη δεύτερη θεματική περιοχή αφού διερευνά τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ για τη προαγωγή της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

### *Γενικά*

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας επιλέχτηκε το γραπτό τεστ, του οποίου η βασική λειτουργία είναι η μέτρηση της συμπεριφοράς διαφόρων ατόμων ή του ίδιου του ατόμου σε διαφορετικές περιπτώσεις. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το τεστ της τυπικής απόδοσης, στο οποίο διαφαίνονται οι ιδιότητες της προσωπικότητας του ατόμου (Αλεξόπουλος, 1998). Τα πλεονεκτήματα του τεστ σε σχέση με άλλες μεθόδους αξιολόγησης, π.χ. με τη συνέντευξη είναι αρκετά. Για παράδειγμα η συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ευελιξία και κατά τη διάρκεια της μπορεί να τεθούν διαφορετικές ερωτήσεις στους εξεταζόμενους από τον εξεταστή με αποτέλεσμα οι πληροφορίες να ποικίλουν από υποψήφιο σε υποψήφιο και οι πληροφορίες να μη συλλεχθούν κάτω απ' τις ίδιες συνθήκες. Ακόμη ένα σοβαρό πλεονέκτημα των τεστ είναι πως η ανάλυση των απαντήσεων γίνεται κάτω από ειδικές διαδικασίες βαθμολόγησης και οι υποψήφιοι συγκρίνονται αντικειμενικά, γιατί οι απαντήσεις μετατρέπονται σε βαθμούς της σχετικής κλίμακας (Αλεξόπουλος, 1998). Άλλα πλεονεκτήματα των τεστ είναι η δυνατότητα χρησιμοποίησης μεγάλων δειγμάτων, η εξασφάλιση της ανωνυμίας των υποκειμένων της έρευνας η εύκολη επεξεργασία των δεδομένων κ.ά. (Δημητρόπουλος, 1999; Καραγεώργος, 2002).

Επίσης, η παρούσα έρευνα χρησιμοποίησε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης. Ο Berg (2001), ανέφερε χαρακτηριστικά τις έρευνες των Campbell (1956) και Campbell και Fiske (1959) για να τονίσει πως η τριγωνοποίηση χρησιμοποιήθηκε αρχικά με μεταφορικό τρόπο στις κοινωνικές επιστήμες, περιγράφοντας μια μορφή πολλαπλής λειτουργικότητας ή συγκλίνουσας εγκυρότητας. Με τον τρόπο αυτό, η τριγωνοποίηση χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει πολλαπλές τεχνικές συλλογής δεδομένων που σχεδιάστηκαν για να μετρήσουν μία και μοναδική έννοια ή κατασκευή (τριγωνοποίηση δεδομένων). Ο Denzin (1978) όπως αναφέρεται από τον Berg (2001), υποστήριξε πως η τριγωνοποίηση είναι μια πολλαπλή τεχνική συλλογής

δεδομένων και θεωριών, από πολλαπλούς ερευνητές, με πολλαπλές μεθοδολογίες ή συνδυασμό αυτών των τεσσάρων κατηγοριών των δραστηριοτήτων της έρευνας. Τέλος, όπως υποστηρίζει ο Berg (2001), ο ερευνητικός σχεδιασμός με πολλαπλές στρατηγικές και θεωρίες θεωρήθηκε από τους Miles and Huberman (1983) και τον Janesick (1994) πως αυξάνει το βάθος της κατανόησης που αποδίδει μια έρευνα. Έτσι, ο Berg (2001) συνοψίζει πως η χρήση διαφορετικών ειδών προσέγγισης συχνά αναφέρεται ως τριγωνοποίηση. Κάθε μέθοδος έρευνας είναι μια διαφορετικού είδους προσέγγιση που κατευθύνεται στο ίδιο σημείο, παρατηρώντας την κοινωνική και τη συμβολική πραγματικότητα. Με το συνδυασμό διάφορων μεθόδων, διαφόρων ειδών θεώρησης, οι ερευνητές εξασφαλίζουν καλύτερη και πιο ουσιαστική εικόνα της πραγματικότητας, μια πλουσιότερη, πιο ολοκληρωμένη παράταξη των συμβόλων και των θεωρητικών εννοιών και τον τρόπο επαλήθευσης πολλών εξ' αυτών των στοιχείων.

Η συγκεκριμένη έρευνα, είναι μια έρευνα που χρησιμοποίησε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, εφόσον χρησιμοποίησε πολλαπλές στρατηγικές για την απόδοση των αποτελεσμάτων κι ερμηνειών της. Τα βασικότερα σημεία διαφορετικού είδους προσέγγισης ήταν: α) η ποσοτική και η ποιοτική μεθοδολογία της, β) η εκτίμηση διαφορετικών ψυχομετρικών χαρακτηριστικών για το υπό εξέταση αντικείμενο και γ) η εκτίμηση των παραμέτρων της έρευνας από διαφορετικά άτομα.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά στη μεθοδολογία της έρευνας, η ποσοτική έρευνα αναφέρεται σε μετρήσεις και υπολογισμούς (αριθμητικούς) των υπό εξέταση ζητημάτων, ενώ η ποιοτική έρευνα αναφέρεται στο νόημα, την έννοια, τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά, την αλληγορία, το συμβολισμό και την περιγραφή των υπό εξέταση ζητημάτων (Berg, 2001). Ο ίδιος συγγραφέας υποστηρίζει πως απ' την ποιοτική έρευνα μπορούν να αντληθούν πιο γόνιμα αποτελέσματα και μεγαλύτερο βάθος κατανόησης. Γενικότερα, η ποσοτική έρευνα αποδίδει τα στατιστικά αριθμητικά αποτελέσματα της εμφάνισης ενός φαινομένου ή μιας κατάστασης, ενώ η ποιοτική έρευνα αποδίδει τη βαθύτερη ερμηνεία και κατανόηση του φαινομένου ή της κατάστασης αυτής, όπως το τι, το πως, το που και το γιατί συμβαίνει κάτι. Η συγκεκριμένη έρευνα, λοιπόν, απέδωσε και στατιστικά αλλά και ερμηνευτικά αποτελέσματα γύρω απ' το υπό εξέταση



αντικείμενο, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στη ΦΑ.

Όσον αφορά τα διαφορετικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, καταγράφηκαν οι αντιλήψεις αλλά και οι συμπεριφορές των ΚΦΑ για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της. Για την εκπλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας λήφθηκαν υπόψη οι εκτιμήσεις και οι περιγραφές των ΚΦΑ αλλά και οι εκτιμήσεις της ίδιας της ερευνήτριας για τα υπό εξέταση αντικείμενα.

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης, η χρήση κι ο συνδυασμός των παραπάνω διαφορετικών ειδών προσέγγισης, κατέστησαν δυνατή την πιο ολοκληρωμένη εικόνα κι ερμηνεία της δημιουργικότητας και της προαγωγής της στη ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Συνολικά για την έρευνα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία. Το πρώτο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε πολιτισμικά, ενώ τα υπόλοιπα δύο αναπτύχθηκαν εξ' αρχής. Όλα τα εργαλεία χορηγήθηκαν κι εφαρμόστηκαν σε ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφέρεια της Κεντρικής Μακεδονίας (ΠΚΜ) κατά το σχολικό έτος 2009-2010.

### ***Στάδια της έρευνας***

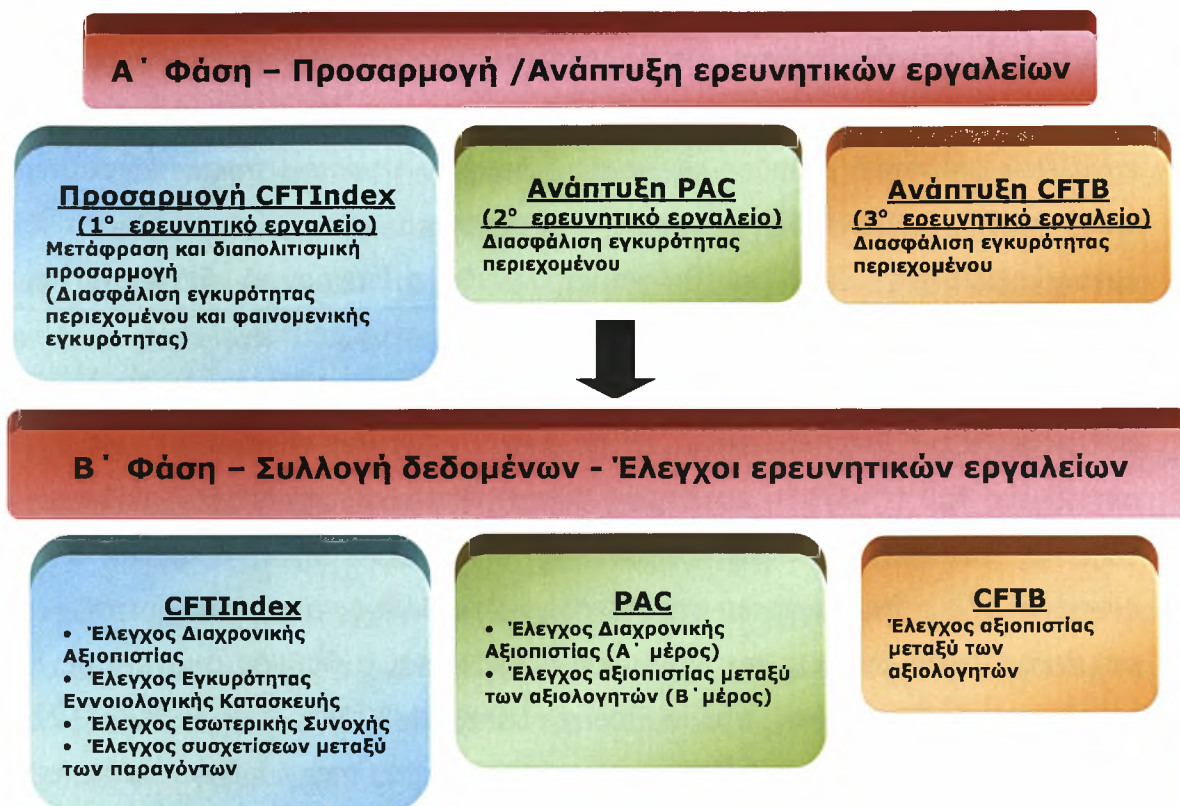
Τα στάδια της έρευνας φαίνονται στο σχήμα 1 (σελ. 91) και ήταν τα ακόλουθα:

- α) Α' φάση – Προσαρμογή / Ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων
- β) Β' φάση – Συλλογή δεδομένων - Έλεγχος ερευνητικών εργαλείων

Η Α' φάση περιλάμβανε την προσαρμογή του πρώτου ερευνητικού εργαλείου και την ανάπτυξη άλλων δύο. Το πρώτο εργαλείο και το Α' μέρος του δεύτερου ανήκουν στην ποσοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, ενώ το Β' μέρος του δεύτερου εργαλείου και το τρίτο εργαλείο ανήκουν στην ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων.

Το πρώτο εργαλείο, που περιλάμβανε αντικείμενα κλειστού τύπου (ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων), μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε διαπολιτισμικά (cross-cultural adaptation) για να καταγράψει τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές τους για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους. Στη φάση αυτή μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία μετάφρασης και διαπολιτισμικής προσαρμογής εξασφαλίστηκε η φαινομενική του εγκυρότητα

(face validity) κι εγκυρότητα του περιεχομένου του (content validity) κι έγινε έλεγχος της αναγνωσιμότητας κι εύκολης συμπλήρωσης του.



**Σχήμα 1.** Στάδια της έρευνας.

Το Α' μέρος του δεύτερου εργαλείου, που περιλάμβανε επίσης αντικείμενα κλειστού τύπου (ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων), αναπτύχθηκε για να καταγράψει τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για διάφορους παράγοντες της δημιουργικότητας και της προαγωγής της στο μάθημα τους. Μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα του περιεχομένου του (content validity).

Το Β' μέρος του δεύτερου εργαλείου περιλάμβανε αντικείμενα ανοιχτού τύπου (ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων) και αναπτύχθηκε για να περιγράψει το πως αντιλαμβάνονται οι ΚΦΑ τον τρόπο εμφάνισης της δημιουργικότητας στο μάθημα τους και τα εμπόδια για την προαγωγής της σ' αυτό.

Τέλος το τρίτο εργαλείο, που είχε τη μορφή λίστας ελέγχου (ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων) αναπτύχθηκε για να διαπιστώσει μέσω της φυσικής παρατήρησης ποιες συμπεριφορές των ΚΦΑ εκδηλώνονται για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους και κατά πόσο. Στη φάση αυτή

και μέσα από μια συγκεκριμένη διαδικασία εξασφαλίστηκε η εγκυρότητα του περιεχομένου του (content validity).

Η Β' φάση περιλάμβανε τη συλλογή των δεδομένων και τον έλεγχο των ερευνητικών εργαλείων. Έτσι, όλα τα εργαλεία εφαρμόστηκαν για πρώτη φορά σε 220 ΚΦΑ (N=220), ενώ το πρώτο εργαλείο και το Α' μέρος του δεύτερου εργαλείου (ποσοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων) εφαρμόστηκαν και δεύτερη φορά σε 57 ΚΦΑ (N=57), οι οποίοι απάντησαν και την πρώτη φορά στα ίδια εργαλεία μέτρησης. Αυτό συνέβη για να ελεγχθεί η διαχρονική αξιοπιστία (test-retest reliability) του πρώτου και του Α' μέρους του δεύτερου εργαλείου.

Αναλυτικότερα, για το πρώτο εργαλείο υπολογίσθηκαν η διαχρονική αξιοπιστία (αξιοπιστία ελέγχου - επανελέγχου / test-retest reliability) για κάθε αντικείμενο του (N=57), η εσωτερική συνοχή (internal consistency) κάθε υποκλίμακας του και η εσωτερική συνοχή του εργαλείου, η εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του (factor analysis), ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των επιμέρους υπο-κλιμάκων του (inter-correlations) και ο βαθμός συσχέτισης του εργαλείου με κάθε υπο-κλίμακα του (correlations) (N=220).

Για το Α' μέρος του δεύτερου εργαλείου που περιλάμβανε αντικείμενα κλειστού τύπου, υπολογίσθηκε η διαχρονική αξιοπιστία κάθε αντικειμένου του (αξιοπιστία ελέγχου - επανελέγχου / test-retest reliability) (N=57).

Για το Β' μέρος του δεύτερου εργαλείου που περιλάμβανε αντικείμενα ανοιχτού τύπου και που δεν ήταν δυνατόν να σταθμιστούν, υπολογίσθηκε η ισοδυναμία των βαθμολογητών (έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ βαθμολογητών / inter-rater reliability) για κάθε κωδικοποιημένη θεματική κατηγορία που προέκυψε από θεματική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (ΠΑΠ).

### **Δείγμα**

Στην έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά 250 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 30 στην πιλοτική και 220 στην κύρια έρευνα.

Αναλυτικότερα το δείγμα της πιλοτικής εφαρμογής (Α' φάση – έλεγχος αναγνωσιμότητας κι εύκολης συμπλήρωσης πρώτου εργαλείου) αποτέλεσαν 30 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που προέρχονταν κι εργάζονταν σε όλη την Ελλάδα, εκ των οποίων οι 16 ήταν άνδρες και οι 14 ήταν γυναίκες, ενώ ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν  $42,35 \pm 5,09$  (Μ.Ο. & Τ.Α.) έτη.

Το δείγμα δέχθηκε να συμμετάσχει στην πιλοτική εφαρμογή της έρευνας για την ανάπτυξη του πρώτου εργαλείου (έλεγχος αναγνωσιμότητας κι εύκολης συμπλήρωσης του) εθελοντικά, ενώ συμμετείχε σε μια Πανελλήνια Διημερίδα ΦΑ που πραγματοποιήθηκε στη Θεσσαλονίκη. Οι συμμετέχοντες προέρχονταν κι εργάζονταν σε διάφορα μέρη της χώρας μας.

Οι ΚΦΑ της πιλοτικής εφαρμογής, επιλέχθηκαν:

α) ώστε να αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό για τον οποίο αναπτύχθηκαν και χορηγήθηκαν τα εργαλεία μέτρησης (πεπιοιθήσεις/αντιλήψεις και συμπεριφορές των ΚΦΑ για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της),

β) ώστε να αντιπροσωπεύουν γεωγραφικά όλη η επικράτεια της Ελλάδας, γιατί τα εργαλεία μέτρησης που θα αναπτύσσονταν θα έπρεπε να χρησιμοποιηθούν ευρέως σε πανελλαδικό επίπεδο.

γ) ώστε να αντιπροσωπεύουν γεωγραφικά όλη η επικράτεια της Ελλάδας, γιατί θα έπρεπε να ελεγχθεί αν, άτομα με πιθανές γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες βάσει γεωγραφικής τοποθεσίας απ' όλη της επικράτεια της Ελλάδας, μπορούν να διαβάσουν, να κατανοήσουν και να συμπληρώσουν εύκολα τα εργαλεία μέτρησης,

δ) γιατί είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν για την ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης.

Το δείγμα της κύριας εφαρμογής της έρευνας (πρώτο, δεύτερο και τρίτο εργαλείο) αποτέλεσαν 220 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από 205 σχολεία της Περιφέρειας της Κεντρικής Μακεδονίας (ΠΚΜ) κι επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία έτσι ώστε:

α) να καλύπτουν όλο το γεωγραφικό πλάτος της ΠΚΜ,

β) να αντιπροσωπεύουν όλους τους Νομούς της ΠΚΜ (Θεσσαλονίκης, Ημαθίας, Πιερίας, Πέλλας, Σερρών, Κιλκίς και Χαλκιδικής),

γ) να αντιπροσωπεύουν αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές όλων των νομών της ΠΚΜ.

Με τους ΚΦΑ των δημοτικών σχολείων, στους οποίους στάλθηκαν και τα τρία εργαλεία μέτρησης καλύφθηκε ικανοποιητικά η ΠΚΜ (ποσοστό 24%), η οποία διαθέτει 868 δημοτικά σχολεία<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας – Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ([http://kmaked.pde.sch.gr/prwtobathmia\\_statistika\\_monades.php](http://kmaked.pde.sch.gr/prwtobathmia_statistika_monades.php))



Το δείγμα για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας του πρώτου και του Α' μέρους του δεύτερου εργαλείου, αποτέλεσαν 57 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 23 άνδρες και 34 γυναίκες, από 47 σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα 14 ΚΦΑ από 14 σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης και 43 ΚΦΑ από 33 σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι απάντησαν για δεύτερη φορά στα ίδια εργαλεία μέτρησης.

Για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας επιλέχθηκαν ΚΦΑ από δημοτικά σχολεία των δήμων της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης γιατί:

α) πληρούσαν τις προϋποθέσεις της διαχρονικής αξιοπιστίας των εργαλείων μέτρησης (δείγμα επιλεγμένο μέσα από την πρώτη εφαρμογή),

β) ήταν εύκολα διαθέσιμοι (χρονικά και χιλιομετρικά), λόγω του ότι στη δεύτερη αυτή εφαρμογή η ερευνήτρια μοίρασε και μάζεψε αυτοπροσώπως τα εργαλεία μέτρησης προς αποφυγή μεγάλων χρονικών παρεκκλίσεων απ' τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας,

γ) είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν περαιτέρω για την ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης (δήλωσαν γραπτώς την επιθυμία τους πάνω στα εργαλεία, στην πρώτη εφαρμογή της έρευνας, σε σχετική ερώτηση).

Στο Β' μέρους του δεύτερου εργαλείου (αντικείμενα ανοιχτού τύπου), στην πρώτη ερώτηση απάντησαν 96 ΚΦΑ (51 άνδρες και 45 γυναίκες), οι οποίοι ανέφεραν διάφορα παραδείγματα δημιουργικότητας όπως εκδηλώθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος τους και στη δεύτερη ερώτηση απάντησαν 107 ΚΦΑ για το ποια θεωρούν πως είναι τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ.

Το δείγμα του τρίτου εργαλείου (λίστα ελέγχου μέσω παρατήρησης) αποτέλεσαν 30 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 13 άνδρες και 17 γυναίκες, από 27 σχολεία του Νομού Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα 23 ΚΦΑ από 20 σχολεία της ανατολικής Θεσσαλονίκης και 7 ΚΦΑ από 7 σχολεία της δυτικής Θεσσαλονίκης, οι οποίοι συμμετείχαν και στην υπόλοιπη έρευνα (συμπλήρωσαν το πρώτο και το δεύτερο εργαλείο). Για την παρατήρηση με το τρίτο εργαλείο (λίστα ελέγχου) επιλέχθηκαν ΚΦΑ από δημοτικά σχολεία των δήμων της ανατολικής και δυτικής Θεσσαλονίκης γιατί:

α) ήταν εύκολα διαθέσιμοι (χρονικά και χιλιομετρικά) προς αποφυγή μεγάλων χρονικών παρεκκλίσεων απ' τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας (λόγω εκδρομών και άλλων αιτιών μη τήρησης του καθορισμένου προγραμματισμού

των παρατηρήσεων). Επίσης, η ερευνήτρια και κυρίως ο δεύτερος παρατηρητής (για τον έλεγχο αξιοπιστίας μεταξύ των παρατηρητών) κατοικούσαν στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης

β) είχαν τη διάθεση να συνεργαστούν περαιτέρω για την ανάπτυξη των εργαλείων μέτρησης (δήλωσαν γραπτώς την επιθυμία τους πάνω στα εργαλεία, στην πρώτη εφαρμογή της έρευνας, σε σχετική ερώτηση) και την έκβαση της έρευνας.

### **Α΄ φάση - Ανάπτυξη ερευνητικών εργαλείων**

*Επιλογή του πρώτου ερευνητικού εργαλείου (Creativity Fostering Teacher Index - CFTIndex).* Μετά τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ακολούθησε εκτενής ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εύρεση ερευνητικού εργαλείου καταγραφής των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ή δασκάλων ή διδακτικού προσωπικού για τις συμπεριφορές, ενέργειες ή παιδαγωγικές πρακτικές τους σχετικά με τη διδασκαλία για την προαγωγή της δημιουργικότητας, καθώς και άλλων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που την προάγουν. Απ' τα δύο εργαλεία που βρέθηκαν (CFTIndex και CPPC) να καταγράφουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις συμπεριφορές, τις ενέργειες ή τις παιδαγωγικές πρακτικές τους που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών (βλ. ανασκόπηση), το πιο κατάλληλο για να εκπληρώσει το σκοπό της έρευνας θεωρήθηκε το CFTIndex (Soh, 2000). Το εργαλείο αυτό αναπτύχθηκε έτσι ώστε να καταγράφει τις συμπεριφορές κι ενέργειες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως επιδεικνύουν για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους. Οι λόγοι που επιλέχθηκε το συγκεκριμένο εργαλείο ήταν οι ακόλουθοι:

α) Το CFTIndex βασίστηκε και εξέτασε εμπειρικά το θεωρητικό υπόβαθρο του Cropley (1997) για τις συμπεριφορές που θα πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί που πραγματικά προάγουν τη δημιουργικότητα στην τάξη τους (βλ. ανασκόπηση),

β) Το CFTIndex είναι ένα έγκυρο εργαλείο (έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του, τη φαινομενική, τη συγκλίνουσα και τη συντρέχουσα εγκυρότητα του) και έχει χρησιμοποιηθεί για τον έλεγχο της συντρέχουσας εγκυρότητας του CPPC (Barahona, 2004). Επίσης, τα



αποτελέσματα της ανάπτυξης του CFTIndex χρησιμοποιήθηκαν για να υποστηρίξουν παρόμοια ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις συμπεριφορές τους που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών (Tan, 2000). Επιπρόσθετα, το CFTIndex έχει θεωρηθεί ως ένα κατάλληλο εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί γενικότερα για τη μέτρηση της επιρροής των διδακτικών ενεργειών και συμπεριφορών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης και ειδικότερα για τους τρόπους που προάγει τη δημιουργικότητα σε κάθε μαθητή (Tan and Goh, 2002).

γ) το CFTIndex θεωρήθηκε πως:

- 1) περιλαμβάνει και καταγράφει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για πολλές συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών,
- 2) είναι κατάλληλο για μετάφραση στην ελληνική γλώσσα,
- 3) είναι κατάλληλο για εφαρμογή στο αντικείμενο της ΦΑ και
- 4) είναι κατάλληλο για εφαρμογή σε δείγμα μεγάλης κλίμακας, ως ένα εργαλείο ποσοτικής έρευνας.

Έτσι, το CFTIndex θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για να καταγράψει τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές τους που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών και γι' αυτό μεταφράστηκε και περαιτέρω προσαρμόστηκε διαπολιτισμικά.

*Μετάφραση και διαπολιτισμική προσαρμογή του CFTIndex.* Το CFTIndex (Soh, 2000) μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε διαπολιτισμικά (cross-cultural adaptation) σύμφωνα με τις οδηγίες των Beaton, Bombardier, Guillemin και Ferraz (2000) για εργαλεία αυτο-αξιολόγησης. Οι οδηγίες αυτές προτείνουν ένα μοντέλο πέντε σταδίων, το οποίο και εφαρμόστηκε στην έρευνα αυτή: 1. μετάφραση, 2. σύνθεση, 3. αντίστροφη μετάφραση, 4. ανασκόπηση από επιτροπή ειδικών και 5. δοκιμαστική εφαρμογή. Αυτή η διαδικασία προσάρμοσε τις υπό εξέταση έννοιες στην κουλτούρα του ελληνικού πληθυσμού και εξακρίβωσε αν το εννοιολογικό νόημα ήταν ισοδύναμο με αυτό του πρωτότυπου εργαλείου. Η αρχική μετάφραση στα ελληνικά ολοκληρώθηκε από δύο δίγλωσσους μεταφραστές, με μητρική γλώσσα την ελληνική και δεύτερη την αγγλική. Οι μεταφραστές προέρχονταν από διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα

(ΦΑ και Προσχολική Εκπαίδευση) και μετέφρασαν ανεξάρτητα το συγκεκριμένο εργαλείο (δύο ξεχωριστές μεταφράσεις). Ο πρώτος μεταφραστής (T1) ήταν οικείος με τις έννοιες και τη θεωρία του εργαλείου σχετικά με τις συγκεκριμένες συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, οι οποίες προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Ο δεύτερος μεταφραστής (T2) ούτε γνώριζε, ούτε ήταν πληροφορημένος για τις έννοιες και τη θεωρία της έρευνας. Και οι δύο μεταφραστές είχαν αξιοσημείωτη εμπειρία στην αξιολόγηση εκπαιδευτικών με τη χρήση διάφορων εργαλείων μέτρησης. Η σύνθεση των μεταφράσεων πραγματοποιήθηκε από τους δύο μεταφραστές (T1 and T2) σε συνεργασία με ένα ακόμη παρατηρητή που κατέγραφε και σημείωνε σχόλια και παρατηρήσεις. Ύστερα από εκτενή εξέταση των δύο μεταφράσεων με το πρωτότυπο εργαλείο, επιτεύχθηκε ένας συνδυασμός των δύο μεταφράσεων και η διαδικασία για την κοινή μετάφραση (T-12) ολοκληρώθηκε. Εν συνεχεία και χωρίς να γνωρίζουν καθόλου την πρωτότυπη έκδοση του εργαλείου, δύο δίγλωσσοι μεταφραστές, με μητρική γλώσσα την αγγλική και δεύτερη την ελληνική, μετέφρασαν ανεξάρτητα την T-12 μετάφραση (σύνθεση) του εργαλείου στην πρωτότυπη γλώσσα του (αγγλική). Με τον τρόπο αυτό, εξασφαλίστηκε συνέπεια στη μετάφραση κι έτσι δημιουργήθηκαν οι BT1 και BT2 μεταφράσεις. Οι δύο μεταφραστές δε γνώριζαν, ούτε είχαν πληροφορηθεί για τις υπό εξέταση συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που προάγουν τη δημιουργικότητα και δεν είχαν κανένα θεωρητικό υπόβαθρο σχετικά με επιστήμες που μελετούν τις συμπεριφορές ή τη διδασκαλία της ΦΑ. Στο τέταρτο στάδιο της διαδικασίας αυτής, πήραν μέρος συνολικά έντεκα άτομα, μια επιτροπή επτά ειδικών και πιο συγκεκριμένα δύο αναπληρωτές καθηγητές κι ένας επίκουρος καθηγητής τμημάτων ΦΑ, ένας αναπληρωτής καθηγητής κι ένας λέκτορας στη μεθοδολογία έρευνας, μία ειδικός σε θέματα δημιουργικότητας και μια επίκουρος καθηγήτρια λογοτεχνίας και οι τέσσερις μεταφραστές (δύο της κανονικής και δύο της αντίστροφης μετάφρασης). Η επιτροπή των ειδικών ανασκόπησε τις μεταφράσεις T-12, BT1 και BT2 και το πρωτότυπο εργαλείο, έτσι, ώστε να δημιουργήσει την προ-τελική (μια έκδοση πριν την τελική) ελληνική έκδοση του CFTIndex. Οι αποφάσεις που έπρεπε να λάβει η επιτροπή των ειδικών αφορούσαν στον έλεγχο της σημασιολογικής, ιδιοματικής, πειραματικής και εννοιολογικής ισοδυναμίας μεταξύ των δύο εργαλείων (πρωτότυπου και ελληνικής μετάφρασης). Στο πέμπτο στάδιο διασφαλίστηκε το ότι η προ-τελική μετάφραση θα διατηρήσει την ισοδυναμία της με το πρωτότυπο εργαλείο, κατά τη

διαδικασία της εφαρμογή της σε μια ομάδα ατόμων που αφορούσε τη συγκεκριμένη έρευνα (ΚΦΑ). Έτσι, ένα δείγμα 30 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμπλήρωσε την προ-τελική έκδοση του εργαλείου. Η διαδικασία αυτή είναι γνωστή και ως διαδικασία αναγνωσιμότητας κι εύκολης συμπλήρωσης. Οι ΚΦΑ ρωτήθηκαν διεξοδικά για το αν:

- α) υπήρχαν άγνωστες λέξεις,
- β) οι ερωτήσεις και οι προτάσεις είχαν σωστή διατύπωση και αν ήταν εύκολα κατανοητές
- γ) για το τι θεωρούσαν ότι εννοούσε το κάθε αντικείμενο (πρόταση / συμπεριφορά) και η απάντηση που επέλεξαν
- δ) το περιεχόμενο των ερωτήσεων ήταν κατάλληλο για το σκοπό που αναπτύχθηκε το εργαλείο
- ε) η εμφάνιση του εργαλείου ήταν πρέπουσα (είδος και μέγεθος γραμματοσειράς, θέση των απαντήσεων, ορθογραφία, σύνταξη, σαφήνεια οδηγιών συμπλήρωσης κ.ά.)

Απ' αυτή τη διαδικασία μόνο ένα αντικείμενο χρειάστηκε ένα πολύ μικρό γραμματικό μετασχηματισμό, γιατί τρεις απ' τους ερωτηθέντες (10%) συνάντησαν μια μικρή δυσκολία στη γραμματική σύνταξη της πρότασης. Η ολοκλήρωση των πέντε σταδίων της μετάφρασης και διαπολιτισμικής προσαρμογής του εργαλείου διασφάλισαν μια συνοχή μεταξύ της εγκυρότητας του περιεχομένου (content validity) και της φαινομενικής εγκυρότητας (face validity) των δύο εργαλείων (CFTIndex και ελληνική μετάφραση του CFTIndex - Greek CFTIndex / Gr-CFTIndex).

*Περιγραφή του Gr-CFTIndex.* Η ελληνική έκδοση του CFTIndex, μετά τη μετάφραση και τη διαπολιτισμική του προσαρμογή, ονομάστηκε Gr-CFTIndex και κατέγραψε τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ίδιοι για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους (παράρτημα 1). Στην τελική του μορφή αποτελούνταν από 45 αντικείμενα (item) κλειστού τύπου με μορφή προτάσεων / φράσεων. Αυτές οι προτάσεις / φράσεις περιέγραφαν διδακτικές συμπεριφορές κι ενέργειες των ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών στο μάθημα τους (ΦΑ). Οι ΚΦΑ για καθεμιά απ'

αυτές τις 45 προτάσεις / φράσεις (συμπεριφορές), έπρεπε να απαντήσουν με ακρίβεια κατά πόσο θεωρούσαν πως τις εκδήλωναν, με τη βοήθεια μιας 6βάθμιας κλίμακας Likert (όπου 1 = ποτέ, 2 = σπάνια, 3 = μερικές φορές, 4 = αρκετές φορές, 5 = συχνά και 6= πάντα). Η κλίμακα Likert στο συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης, έδειχνε το βαθμό ταύτισης των ΚΦΑ σε κάθε διατυπωμένη πρόταση / φράση (συμπεριφορά). Τα 45 αντικείμενα αντιπροσώπευαν τις εννέα διαστάσεις των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας κατά τη θεωρία του Cropley (1997) (βλ. παραπάνω). Στο CFTIndex (Soh, 2000), το οποίο μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε διαπολιτισμικά για την ανάπτυξη του εν λόγω εργαλείου, κάθε διάσταση αποτελούνταν από πέντε προτάσεις / συμπεριφορές:

1. ανεξαρτησία (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
2. ολοκλήρωση (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
3. παρακίνηση (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
4. κριτική (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
5. ευελιξία (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
6. αξιολόγηση (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
7. ερωτήματα (5 προτάσεις / συμπεριφορές),
8. ευκαιρίες (5 προτάσεις / συμπεριφορές) και
9. ανησυχίες (5 προτάσεις / συμπεριφορές)

Αυτές ακριβώς οι διαστάσεις και τα αντικείμενα (εννέα διαστάσεις X πέντε αντικείμενα η καθεμιά) του CFTIndex αποτέλεσαν και την ελληνική έκδοση του, πριν την εφαρμογή του. Τα αντικείμενα παρουσιάστηκαν με ανάμεικτη σειρά και όχι ομαδοποιημένα ανά διάσταση, για να μην επηρεάζονται οι απαντήσεις κάθε διάστασης η μια απ' την άλλη.

Το Gr-CFTIndex, με την εφαρμογή του στους ΚΦΑ, ελέγχθηκε περαιτέρω (διαδικασία στάθμισης) για τη διαχρονική αξιοπιστία (test-retest reliability) των 45 αντικειμένων του, για την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής του, για την εσωτερική του συνοχή (internal consistency) και τη συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων του.

*Ανάπτυξη δεύτερου ερευνητικού εργαλείου (Perceptions about Creativity - PAC).* Μετά τη διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων, ακολούθησε ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εύρεση ερευνητικού εργαλείου καταγραφής αντιλήψεων, πεποιθήσεων ή απόψεων των εκπαιδευτικών ή δασκάλων ή διδακτικού προσωπικού για τη φύση της δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργικού μαθητή και το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα. Απ' τα εργαλεία που εντοπίστηκαν στη διεθνή βιβλιογραφία, πιο συναφές και κατάλληλο για το σκοπό της έρευνας θεωρήθηκε το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο των Diakidoy και Kanari (1999), που κατέγραψε τις απόψεις των φοιτητών του τμήματος εκπαίδευσης του πανεπιστημίου της Κύπρου για διάφορους παράγοντες της δημιουργικότητας. Πιο αναλυτικά, το εργαλείο κατέγραψε τις απόψεις των φοιτητών για τη φύση της δημιουργικότητας, τα δημιουργικά αποτελέσματα, τις ατομικές διαφορές στη δημιουργικότητα, τη συχνότητα εκδήλωσης της, το περιβάλλον που την προάγει και τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας για την προαγωγή της. Στο μεγαλύτερο μέρος του περιείχε ερωτήσεις που έπρεπε να απαντηθούν με τη μορφή Ναι/Όχι ή Συμφωνώ/Διαφωνώ, ενώ σε μερικές ακολουθούσε ανοιχτή απάντηση για την επεξήγηση τους. Επίσης, το εργαλείο περιείχε κι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπου οι συμμετέχοντες καλούνταν να παραθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με:

- α) τον προσδιορισμό της δημιουργικότητας,
- β) τη σχέση της με άλλους παράγοντες, όπως αυτούς της νοημοσύνης και του επιπέδου γνώσεων και
- γ) τα αντικείμενα της εκπαίδευσης στα οποία μπορεί να πραχθεί ή να εκδηλωθεί η δημιουργικότητα.

Το εν λόγω εργαλείο καταγραφής, τροποποιήθηκε και η διαμόρφωση, η διατύπωση και η διάταξη των ερωτήσεων αναπτύχθηκε λαμβάνοντας υπόψη: α) τη λεπτομερή μελέτη και το συνδυασμό του περιεχομένου με άλλα παρόμοια ερευνητικά εργαλεία, β) την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας και γ) τις διεξοδικές συζητήσεις με έμπειρους ειδικούς στη Φ.Α., τη δημιουργικότητα και τη στατιστική, έτσι ώστε να έχει νόημα για το μάθημα της Φ.Α. και για την περαιτέρω στατιστική ανάλυση του.



Εν συνεχεία, καθορίστηκε η μορφή των ερωτήσεων που θα περιλάμβανε το εργαλείο. Για τον καθορισμό της μορφής των ερωτήσεων λήφθηκε υπόψη σχετική βιβλιογραφία για την ανάπτυξη ερωτηματολογίων. Η Κομίλη (1989) αναφέρει πως στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιούνται τρεις συνήθως τύποι ερωτήσεων: α) κλειστές ερωτήσεις ή ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις, β) ανοικτές ερωτήσεις και γ) ερωτήσεις με διαβαθμισμένες σε κλίμακα απαντήσεις. Ο Αλεξόπουλος (1998) αναφέρει πως οι μορφές των ερωτήσεων είναι: α) οι ερωτήσεις τύπου δοκιμίου, όπου το άτομο καλείται να απαντήσει με μία ή περισσότερες παραγράφους, β) ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου το άτομο καλείται να επιλέξει μία από μερικές εναλλακτικές λύσεις, γ) ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης, όπου το άτομο πρέπει να κατασκευάσει και να εκφέρει τη δική του απάντηση, δ) ερωτήσεις σύζευξης, όπου το άτομο καλείται να συνδυάσει ερωτήσεις μιας στήλης με αυτές άλλης στήλης, ε) ερωτήσεις με μορφή «σωστό-εσφαλμένο», όπου το άτομο απαντά με ένα «ναι» ή «όχι» και στ') ερωτήσεις συμπλήρωσης ελλιπών φράσεων όπου το άτομο καλείται να συμπληρώσει ένα κενό που υπάρχει σε μια πρόταση με μια οι περισσότερες λέξεις. Ο Αλεξόπουλος (1998) αναφέρει μεταξύ άλλων και μια εναλλακτική μορφή ερώτησης του πιο πάνω τύπου «σωστό-εσφαλμένο» που είναι η μέθοδος της αναγκαστικής επιλογής (forced-choice methodology), στην οποία ο εξεταζόμενος πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο εξίσου επιθυμητές ή ανεπιθύμητες απαντήσεις.

Έτσι, στο Α' μέρος του δεύτερου ερευνητικού εργαλείου, για την καταγραφή των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργικού μαθητή και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο μάθημα της ΦΑ που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών, απ' όλες τις παραπάνω μορφές ερωτήσεων επιλέχθηκε ένα συνδυαστικό μοντέλο τριών μορφών:

α) κλειστές ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις διαβαθμισμένες σε κλίμακα. Γενικά, οι κλίμακες χρησιμοποιούνται όταν ενδιαφερόμαστε όχι μόνο αν τα υποκείμενα της έρευνας είναι υπέρ ή κατά μιας άποψης (και πιο συγκεκριμένα εδώ υπέρ ή κατά μιας αντίληψης), αλλά και για το βαθμό αποδοχής της άποψης αυτής (Μπεχράκης 1999). Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η κλίμακα Likert (1932), όπου παρουσιάζονται στον εξεταζόμενο, συνήθως, ερωτήσεις με πέντε εναλλακτικές απαντήσεις, ταξινομημένες σε μια συνεχή σειρά, που κυμαίνονται ανάμεσα σε απαντήσεις του τύπου «συμφωνώ απόλυτα» και «διαφωνώ

απόλυτα». Ο βαθμός 5 αποδίδεται στο «συμφωνώ απόλυτα» (η πιο θετική απάντηση), ενώ ο βαθμός 1 στο «διαφωνώ απόλυτα» (η πιο αρνητική απάντηση). Η κλίμακα Likert στο συγκεκριμένο εργαλείο μέτρησης, δείχνει το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας των αντιλήψεων των ΚΦΑ σε κάθε ερώτημα. Ο κάθε ΚΦΑ καλείται να απαντήσει εάν συμφωνεί ή διαφωνεί σε καθεμιά απ' τις ερωτήσεις αυτές. Στο εν λόγω εργαλείο, η κάθε απάντηση των 12 πρώτων ερωτήσεων εκφράζεται με τις εξής πέντε κατηγορίες: 1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ και 5 = Συμφωνώ απόλυτα.

β) κλειστές ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις, με τη μορφή αναγκαστικής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα η 13<sup>η</sup> ερώτηση απαιτεί την επιλογή μιας από τις τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις, ενώ η 14<sup>η</sup> και η 16<sup>η</sup> ερώτηση συνοδεύονται με δύο και τρεις εναλλακτικές απαντήσεις αντίστοιχα, όπου το άτομο καλείται να επιλέξει μία απ' αυτές, οι οποίες όμως είναι εξίσου επιθυμητές και αληθείς.

γ) κλειστές ερωτήσεις με καθορισμένες απαντήσεις, με τη μορφή πολλαπλών επιλογών, δηλαδή περισσοτέρων της μιας επιλογής (ερωτήσεις 15, 17, 18 και 19).

Γενικότερα, χρησιμοποιήθηκε ένα μεικτό, πολυμορφικό μοντέλο ερωτήσεων και προτάσεων, που περιλάμβανε ερωτήσεις και προτάσεις κλειστού τύπου καθορισμένης απάντησης, οι οποίες κατά τους Δημητρόπουλο (1999) και Καραγεώργο (2002) εμφανίζουν πολλά πλεονεκτήματα.

Στην κατασκευή των ερωτήσεων και προτάσεων σύμφωνα με τους Nunnally και Bernstein (1994) και Thorndike, Cunningham, Thorndike και Hagen (1991) εφαρμόστηκαν οι παρακάτω κανόνες:

α) οι ερωτήσεις και προτάσεις κατασκευάστηκαν με γνώμονα να είναι κατανοητές απ' τους συμμετέχοντες της έρευνας,

β) ο ορισμός του θέματος έγινε με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη σαφήνεια. Στον ορισμό του θέματος περιλήφθηκαν οι οδηγίες συμπλήρωσης για τους συμμετέχοντες της έρευνας,

γ) οι συμμετέχοντες γνώριζαν την κλιμάκωση της βαθμολογίας,

δ) οι ερωτήσεις και προτάσεις γράφτηκαν με απλό τρόπο,

ε) η γνώση των νοητικών διαδικασιών που χρησιμοποιήθηκαν από τους συμμετέχοντες της έρευνας λήφθηκε υπόψη για την κατάλληλη διατύπωση ερωτήσεων και προτάσεων,

στ') η πολυπλοκότητα και η δυσκολία των ερωτήσεων και προτάσεων ποίκιλλε,

ζ) οι ερωτήσεις και προτάσεις ήταν ανεξάρτητες η μία απ' την άλλη,

η) οι αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις και προτάσεις ήταν ελάχιστες (αντικείμενα 1, 10, 13.4 και 16.3) και

θ) δεν υπήρχαν ερωτήσεις ή προτάσεις με διπλή άρνηση.

Το Β' μέρος του δεύτερου εργαλείου αναπτύχθηκε με τη φιλοσοφία, να εμβαθύνει στην εξήγηση της δημιουργικότητας απ' τη σκοπιά του αντικειμένου της ΦΑ. Κρίθηκε αναγκαίο και σκόπιμο, να ερευνηθούν περαιτέρω και εις βάθος οι υποκειμενικές αντιλήψεις των ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο αντικείμενο της ΦΑ. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκαν ερωτήσεις ελεύθερης απάντησης, όπου το άτομο πρέπει να κατασκευάσει και να εκφέρει τη δική του απάντηση. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ελεύθερης απάντησης, εμφανίζουν κι αυτές πλεονεκτήματα έναντι άλλων μορφών απαντήσεων (Αλεξόπουλος, 1998).

Δύο ήταν τα ερωτήματα που κυριάρχησαν και θεωρήθηκαν πιο σημαντικά προς εξέταση. Το πρώτο ήταν πως εκδηλώνεται η δημιουργικότητα στη ΦΑ του δημοτικού και το δεύτερο αφορούσε στα εμπόδια και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο συγκεκριμένο μάθημα. Η επιλογή των υπό εξέταση θεμάτων έγινε λαμβάνοντας υπόψη: α) τη λεπτομερή μελέτη άλλων παρόμοιων εργαλείων, β) την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας και γ) τις διεξοδικές συζητήσεις με έμπειρους ειδικούς στη Φ.Α. και στη δημιουργικότητα.

Το εργαλείο ονομάστηκε Perceptions About Creativity (PAC) γιατί διερευνούσε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα των ΚΦΑ για τη δημιουργικότητα και άμεσα συσχετισμένους μ' αυτή παράγοντες.

*Διαδικασία και διασφάλιση της εγκυρότητας του PAC.* Η εγκυρότητα του περιεχομένου (content validity) του δεύτερου εργαλείου εκτιμήθηκε με την παρακάτω διαδικασία: Σύμφωνα με το σκεπτικό του Litwin (1995), έγιναν συζητήσεις με επιστήμονες έμπειρους και ειδικούς στη ΦΑ, την εκπαίδευση και τη

δημιουργικότητα σχετικά με το εργαλείο που διαμορφώθηκε αρχικά. Οι ιδιότητες των ειδικών ήταν: ένας Επίκουρος Καθηγητής και μια Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστήμης και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ) του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, μία Καθηγήτρια του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Αλεξάνδρειου Τεχνολογικού Ιδρύματος Θεσσαλονίκης, μία Επίκουρος Καθηγήτρια του ΤΕΦΑΑ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ένας Λέκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, ένα Λέκτορας του Τμήματος Δημοσιογραφίας και Μέσων Μαζικής Επικοινωνίας του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης κι ένα Λέκτορας του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής κι Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, όλοι με πολύχρονη διδακτική κι ερευνητική εμπειρία και επιμορφώσεις πάνω σε θέματα ΦΑ, εκπαίδευσης, σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας και δημιουργικότητας. Οι ειδικοί έλαβαν υπόψη αν:

- α) υπήρχαν άγνωστες λέξεις,
- β) οι ερωτήσεις και οι προτάσεις είχαν σωστή διατύπωση και αν ήταν εύκολα κατανοητές
- γ) το περιεχόμενο των ερωτήσεων ήταν κατάλληλο για το σκοπό που αναπτύχθηκε το εργαλείο
- δ) η εμφάνιση του εργαλείου ήταν πρέπουσα (είδος και μέγεθος γραμματοσειράς, θέση των απαντήσεων, ορθογραφία, σύνταξη, σαφήνεια οδηγιών συμπλήρωσης κ.ά.)

Με βάση τις παρατηρήσεις και τις υποδείξεις των ειδικών, διαμορφώθηκε η τελική μορφή του εργαλείου που ονομάστηκε PAC (Perceptions about Creativity) και αφορούσε την καταγραφή των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο μάθημα της ΦΑ.

*Περιγραφή του PAC.* Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο που κατέγραψε τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για: α) τη φύση της δημιουργικότητας, β) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργικού μαθητή και γ) το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα στο μάθημα της ΦΑ, δ) τον τρόπο εμφάνισης/εκδήλωσης της δημιουργικότητας στη ΦΑ του δημοτικού και ε) τα εμπόδια και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο συγκεκριμένο μάθημα. (παράρτημα 2), στην τελική του

μορφή αποτελούνταν από δύο μέρη. Το Α΄ μέρος περιλάμβανε 12 αντικείμενα κλειστού τύπου (1-12) και 7 αντικείμενα κλειστού τύπου (13-19) με συνολικά 56 μεταβλητές (απαντήσεις) και το δεύτερο μέρος περιλάμβανε δύο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

Το Α΄ μέρος περιλάμβανε 12 αντικείμενα (1-12) που απαντώνται με τη βοήθεια 5βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, όπου 1 = διαφωνώ απόλυτα και 5 = συμφωνώ απόλυτα). Αναλυτικότερα:

α) οι ερωτήσεις 1, 6, 7, 10 και 11 αφορούσαν χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή. Πιο συγκεκριμένα τα αντικείμενα 1 και 10 αφορούσαν την νοημοσύνη / ευφυΐα του δημιουργικού μαθητή και τα αντικείμενα 7 και 11 τη σχολική του επίδοση, ενώ το αντικείμενο 6 αναφερόταν στο που εκδηλώνει τη δημιουργικότητα του ο δημιουργικός μαθητής.

β) οι ερωτήσεις 2, 3, 4, 5, και 8 εξέταζαν τη σχέση της δημιουργικότητας με διάφορους παράγοντες του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που την προάγει (γνώσεις κι εμπειρίες ΚΦΑ και μαθητή, Αναλυτικό Πρόγραμμα ΦΑ, αντικείμενο ΦΑ, σχολείο).

γ) η ερώτηση 9 και 12 εξέταζαν τη φύση της δημιουργικότητας.

Το Α΄ μέρος, επίσης, περιλάμβανε 7 αντικείμενα κλειστού τύπου (13 - 19), με συνολικά 56 απαντήσεις (μεταβλητές) όπου:

α) το 13<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε τέσσερις (4) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή.

β) το 14<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε δύο (2) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα για το αν η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών ή μόνο μερικών.

γ) το 15<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε είκοσι (20) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή.

δ) το 16<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε τρεις (3) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα για το αν η δημιουργικότητα είναι έμφυτη ή επίκτητη και σε ποιους μαθητές μπορεί να διευκολυνθεί.



ε) το 17<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε πέντε (5) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για γενικότερους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνιση της δημιουργικότητας των μαθητών.

στ') το 18<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε δεκαπέντε (15) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για το εκπαιδευτικό περιβάλλον που διευκολύνει την εμφάνιση της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα για το ποιες θεωρούν ως απαραίτητες διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές στο περιβάλλον της τάξης για να προάγουν / διευκολύνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

ζ) το 19<sup>ο</sup> αντικείμενο περιλάμβανε έξι (10) μεταβλητές που εξέταζαν τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για το εκπαιδευτικό περιβάλλον που διευκολύνει την εμφάνιση της δημιουργικότητας και πιο συγκεκριμένα για τις μορφές διατύπωσης των ερωτήσεων ή προβλημάτων που την προάγουν.

Τα και ζητούσαν την επιλογή μιας μεταξύ δυο ή περισσότερων εξίσου αντικείμενα 13, 14 και 16 ήταν αναγκαστικής επιλογής αληθοφανών απαντήσεων, ενώ τα υπόλοιπα τέσσερα αντικείμενα (15, 17, 18 και 19) ήταν πολλαπλής επιλογής (multiple choice) και ζητούσαν την επιλογή περισσότερων της μιας απάντησης.

Το Β' μέρος του PAC περιλάμβανε δύο αντικείμενα ανοιχτού τύπου (20 και 21). Η διατύπωση τους έγινε: με τη μορφή πρότασης/δήλωσης για το αντικείμενο 20 και με τη μορφή ερώτησης για το αντικείμενο 21. Πιο συγκεκριμένα, το 20<sup>ο</sup> αντικείμενο ζητούσε απ' τους ΚΦΑ να περιγράψουν κάποιο παράδειγμα δημιουργικότητας όπως εκδηλώθηκε / εκφράστηκε από κάποιο μαθητή, μαθήτρια ή κάποιους μαθητές ή μαθήτριες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ και το 21<sup>ο</sup> αντικείμενο ζητούσε απ' τους ΚΦΑ να περιγράψουν ποια θεωρούσαν πως ήταν τα εμπόδια και οι ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους.

Στο τέλος του Β' μέρους του PAC οι συμμετέχοντες έπρεπε να συμπληρώσουν σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο, το φύλο, την ηλικία, το χρόνο κτήσης του πτυχίου τους, περαιτέρω τίτλους σπουδών, τη διδακτική τους εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την αθλητική και την προπονητική τους εμπειρία, καθώς και τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

*Ανάπτυξη και διασφάλιση εγκυρότητας του τρίτου ερευνητικού εργαλείου μέτρησης (Creativity Fostering Teacher Behaviors – CFTB).* Για την ανάπτυξη του CFTB, προηγήθηκε ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την εύρεση ανάλογου εργαλείου το οποίο θα κατέγραφε τις συμπεριφορές, ή τις ενέργειες ή τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους μέσω της φυσικής παρατήρησης. Επιλέχθηκε η φυσική παρατήρηση γιατί ήταν η μόνη που επιτρεπόταν στο σχολικό περιβάλλον κατά τη χρονική διάρκεια της έρευνας (απαγόρευση δια νόμου της βιντεοσκόπησης και ηχοληψίας των μαθημάτων). Σκοπός της φυσικής παρατήρησης είναι να εξετάσει συμπεριφορές μέσα στο κανονικό περιβάλλον στο οποίο συμβαίνουν (Gay, 1996). Η Gay (1996) διατύπωσε πως οι συμπεριφορές στο μάθημα, όπως η συμπεριφορά του/ της εκπαιδευτικού, η συμπεριφορά του μαθητή και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή – μπορεί να παρατηρηθεί καλύτερα μέσω της φυσικής παρατήρησης.

Μέσω εκτεταμένης βιβλιογραφικής ανασκόπησης, δε βρέθηκαν ανάλογα εργαλεία που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και για το λόγο αυτό κρίθηκε αναγκαίο και σκόπιμο να αναπτυχθεί εξ' αρχής το συγκεκριμένο εργαλείο. Η ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου βασίστηκε επάνω στη δομή του πρώτου εργαλείου μέτρησης (Gr-CFTIndex), που κατέγραφε τις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές τους για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους, για τρεις βασικούς λόγους. Πρώτον, το Gr-CFTIndex έχει θεωρητικό υπόβαθρο και υποστηρίζεται βιβλιογραφικά (Cropley, 1997). Δεύτερον, με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, οι παράγοντες που εξετάζονται με το Gr-CFTIndex (πρώτο εργαλείο έρευνας) είναι αρκετοί (εννέα) και καλύπτουν μεγάλο εύρος απ' τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους. Τρίτον, τα δεδομένα και τα αποτελέσματα του Gr-CFTIndex και του τρίτου εργαλείου (αντιλήψεις για τις συμπεριφορές και παρατηρήσιμες συμπεριφορές των ΚΦΑ που προάγουν τη δημιουργικότητα) μπορούν να χρησιμοποιηθούν περαιτέρω για να συγκριθούν, συζητηθούν κι εξηγηθούν με το βέλτιστο τρόπο, εφόσον η μελέτη τους βασίζεται επάνω στα ίδια κριτήρια (εννέα διαστάσεις των συμπεριφορών που προάγουν τη δημιουργικότητα). Τα συμπεράσματα της έρευνας απέδωσαν μια πιο ολοκληρωμένη ερμηνεία για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της

ΦΑ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διακρίνοντας κι εξηγώντας πιθανές ομοιότητες και διαφορές των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές τους και των παρατηρούμενων συμπεριφορών που επιδεικνύουν για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους.

Για την ανάπτυξη του συγκεκριμένου εργαλείου στάλθηκε με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, σε έντεκα (11) έμπειρους ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης, δημιουργικότητας και ΦΑ το Gr-CFTIndex (πρώτο εργαλείο) με μόνη διαφορά τη διάταξη των αντικειμένων. Τα αντικείμενα των εννέα διαστάσεων των συμπεριφορών δεν ήταν τοποθετημένα με ανάμεικτη σειρά, αλλά ομαδοποιημένα ανά διάσταση. Έτσι, κάθε διάσταση συμπεριφορών παρουσιάστηκε με τα πέντε αντιπροσωπευτικά της αντικείμενα (συμπεριφορές). Ζητήθηκε απ' τους ειδικούς να επιλέξουν για κάθε διάσταση δύο απ' τα πέντε αντικείμενα (συμπεριφορές) που θεωρούσαν πιο αντιπροσωπευτικά για κάθε διάσταση. Για την επιλογή τους θα έπρεπε να λάβουν υπόψη και ποιες απ' τις διδακτικές συμπεριφορές των ΚΦΑ μπορούν να καταγραφούν καλύτερα μέσω της φυσικής παρατήρησης κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους. Η σημαντική μείωση των αντικειμένων (συμπεριφορών), απ' τα 45 συνολικά, κρίθηκε απαραίτητη, εφόσον μέσω της φυσικής παρατήρησης δεν μπορεί να ελεγχθεί τόσο μεγάλο πλήθος συμπεριφορών, όπως συμβαίνει αντιθέτως στην παρατήρηση μέσω βιντεοσκόπησης, όπου το βιντεοσκοπημένο υλικό μπορεί να παρατηρηθεί όσες φορές επιθυμεί ο ερευνητής. Αφού παρελήφθησαν με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο οι απαντήσεις των ειδικών, διαπιστώθηκε ποιες απ' τις συνολικά 45 συμπεριφορές θεωρήθηκαν ως οι πιο αντιπροσωπευτικές και κατάλληλες για τη φυσική παρατήρηση των ΚΦΑ (πίνακας 1, σελ. 109-111).

Η διαδικασία που περιγράφηκε αναπτύχθηκε από τον Lawshe (1975) και είναι μια πολυχρησιμοποιημένη μέθοδος μέτρησης της εγκυρότητας περιεχομένου. Η μέθοδος αυτή μετράει τη συμφωνία μεταξύ βαθμολογητών ή αξιολογητών σχετικά με το πόσο απαραίτητο είναι ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (στοιχείο) στη δομή ενός υπό κατασκευή επιστημονικού εργαλείου μέτρησης. Κατά τον Lawshe, αν περισσότεροι απ' τους μισούς κριτές ή ειδικούς υποδείξουν πως το αντικείμενο είναι απαραίτητο, τότε αυτό το αντικείμενο έχει τουλάχιστον κάποια εγκυρότητα περιεχομένου. Όσο μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των αξιολογητών που συμφωνούν με το αν ένα αντικείμενο / στοιχείο είναι απαραίτητο, τόσο μεγαλύτερη εγκυρότητα περιεχομένου έχει το αντικείμενο αυτό.

**Πίνακας 1.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του περιεχομένου του CFTB (συχνότητα απαντήσεων των 11 ειδικών αξιολογητών για τα αντικείμενα κάθε διάστασης συμπεριφορών).

											Σύνολο
1. Ανεξαρτησία											
Ο/Η ΚΦΑ:											
1	Ενθαρρύνει τους μαθητές να του/της δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους.										0
2	Διδάσκει στους μαθητές τα βασικά και τους αφήνει να ανακαλύψουν περισσότερα από μόνοι τους.		✓		✓		✓		✓		6
3	Θέτει ερωτήματα στους μαθητές για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους.	✓			✓			✓			4
4	Διδάσκει στους μαθητές τα βασικά και στη συνέχεια τους αφήνει να προσπαθήσουν από μόνοι τους.		✓			✓				✓	3
5	Θέτει ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους.	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		9
2. Κοινωνική Ολοκλήρωση											
Ο/Η ΚΦΑ:											
6	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις απόψεις τους.	✓		✓		✓		✓		✓	6
7	Δίνει συχνά ευκαιρίες στους μαθητές για να δουλέψουν ομαδικά.		✓	✓		✓		✓		✓	9
8	Ενθαρρύνει τους μαθητές για να συμβάλλουν στο μάθημα με τις ιδέες και τις προτάσεις τους.	✓	✓			✓					4
9	Ενθαρρύνει τους μαθητές να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν προτάσεις στο μάθημα.					✓	✓				3
10	Αναμένει απ' τους μαθητές τους να συνεργαστούν σε ομάδες.										0
3. Παρακίνηση για τεκμηριωμένη γνώση											
Ο/Η ΚΦΑ:											
11	Δίνει έμφαση στη μάθηση των βασικών γνώσεων/δεξιοτήτων.								✓		1
12	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων/δεξιοτήτων.		✓		✓	✓	✓	✓		✓	8
13	Αναμένει απ' τους μαθητές να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες.	✓									1
14	Δεν προχωρά γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο.		✓	✓						✓	3
15	Προτιμά να μαθαίνουν οι μαθητές τα βασικά σε ικανοποιητικό βαθμό, παρά να καλύπτει τη διδακτέα ύλη.	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	9







7. Αντιμετώπιση προτάσεων/ερωτήσεων

Ο/Η ΚΦΑ:

31	Ακολουθεί αυτά που προτείνουν οι μαθητές, δείχνοντας τους ότι τους παίρνει στα σοβαρά.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	5
32	Ακούει προσεκτικά τους μαθητές όταν έχουν ερωτήσεις.		✓		✓				4
33	Δεν απορρίπτει αβασάνιστα τις προτάσεις των μαθητών.				✓			✓	3
34	Ακούει τις προτάσεις των μαθητών ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	7
35	Ακούει υπομονετικά όταν οι μαθητές θέτουν ερωτήσεις που μπορεί να ακουστούν ανόητες.	✓	✓						3

8. Ευκαιρίες για απόκλιση/διαφορετικότητα

Ο/Η ΚΦΑ:

36	Ενθαρρύνει τους μαθητές να δοκιμάζουν αυτά που τους έμαθε σε διάφορες καταστάσεις.			✓	✓			✓	3
37	Δείχνει την εκτίμηση του, όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους.		✓			✓	✓	✓	7
38	Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν ποικίλα πράγματα με βάση αυτά που έμαθαν στο μάθημα.		✓						2
39	Δεν ενοχλείται αν οι μαθητές δοκιμάζουν τις ιδέες τους και αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξε.	✓	✓		✓			✓	6
40	Επιτρέπει τους μαθητές να προχωρούν πέρα απ' αυτά που τους διδάσκει μέσα στο μάθημα.	✓	✓		✓				4

9. Απογοήτευση/αποτυχία

Ο/Η ΚΦΑ:

41	Δέχεται τους μαθητές που είναι απογοητευμένοι για να τους υποστηρίξει συναισθηματικά.	✓			✓				2
42	Βοηθάει τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία να την αποδεχτούν έτσι ώστε να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθησή τους.			✓			✓		2
43	Βοηθάει τους μαθητές να μάθουν απ' τις αποτυχίες τους.			✓				✓	2
44	Ενθαρρύνει τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης.	✓	✓		✓		✓	✓	8
45	Ενθαρρύνει τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις.	✓	✓		✓	✓	✓	✓	8

Με γκρι χρώμα είναι υπογραμμισμένες οι συμπεριφορές οι οποίες είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών κι επιλέχθηκαν ως οι πιο αντιπροσωπευτικές για κάθε διάσταση του εργαλείου παρατήρησης.

Έτσι, αφού παρελήφθησαν οι απαντήσεις των ειδικών και διαπιστώθηκαν οι συμπεριφορές (αντικείμενα) με το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων, προέκυψε η τελική τελική μορφή του εργαλείου που περιλάμβανε 18 αντικείμενα (2 συμπεριφορές σε καθεμιά απ' τις 9 διαστάσεις).

*Περιγραφή του CFTB.* Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο (παράρτημα 3) που αναπτύχθηκε ήταν μια λίστα ελέγχου με 18 αντικείμενα (συμπεριφορές-ενέργειες των ΚΦΑ) που προάγουν τη δημιουργικότητα. Το CFTB αναπτύχθηκε για να μπορεί να καταγράψει μέσω της φυσικής παρατήρησης εάν 18 συμπεριφορές / ενέργειες των εκπαιδευτικών που προάγουν τη δημιουργικότητα εκδηλώνονται και κατά πόσο (αθροιστικά) κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος ΦΑ. Οι 18 υπό παρατήρηση συμπεριφορές / ενέργειες των ΚΦΑ αφορούσαν στην προαγωγή εννέα απαραίτητων διαστάσεων για την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών την ανεξαρτησία, την κοινωνική ολοκλήρωση, την παρακίνηση, την κριτική, την ευελιξία, την αξιολόγηση, τα ερωτήματα, τις ευκαιρίες και τις ανησυχίες (2 συμπεριφορές για καθεμιά απ' τις 9 διαστάσεις).

### ***Β' φάση – Διαδικασία συλλογής δεδομένων και έλεγχοι ερευνητικών εργαλείων***

Η δειγματοληψία και η παρατήρηση διεξήχθησαν κατά το χρονικό διάστημα 15/4/10 – 15-6/10. Την πρώτη φορά, το πρώτο και δεύτερο ερευνητικό εργαλείο στάλθηκαν με ταχυδρομείο προς του ΚΦΑ εξακοσίων (600) δημοτικών σχολείων της ΠΚΜ και περιείχαν απαντητικό φάκελο για την επιστροφή τους. Επίσης, επάνω στα εργαλεία, οι ΚΦΑ ρωτήθηκαν αν ήθελαν να συμμετάσχουν σε μια περαιτέρω εφαρμογή της έρευνας. Απ' τη συλλογή των δεδομένων των δύο πρώτων εβδομάδων, αποφασίστηκε το δείγμα της δεύτερης εφαρμογής που πληρούσε τις προϋποθέσεις της έρευνας (βλ. Δείγμα). Επίσης, μαζί με τα δύο ερευνητικά εργαλεία στάλθηκε προς συμπλήρωση και ένα ακόμη φυλλάδιο το οποίο περιλάμβανε πληροφορίες για κάποια χαρακτηριστικά των ΚΦΑ, όπως το φύλο, η ηλικία και η διδακτική τους εμπειρία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Συνολικά, ο αριθμός των ΚΦΑ που επέστρεψαν τα δύο ερευνητικά εργαλεία της πρώτης εφαρμογής τους ήταν 220 από 205 δημοτικά σχολεία. Τη δεύτερη φορά,

για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας (test-retest reliability), 57 ΚΦΑ που επιλέχθηκαν, συμπλήρωσαν το πρώτο και το Α' μέρος του δεύτερου εργαλείου με χρονική απόκλιση περίπου τριών εβδομάδων απ' την πρώτη εφαρμογή. Τα εργαλεία μοιράστηκαν απ' την ίδια την ερευνήτρια σε καθένα απ' τους 57 ΚΦΑ και συμπληρώθηκαν εν παρουσία της. Ο χρόνος συμπλήρωσης των εν λόγω εργαλείων δεν ξεπερνούσε τα 40 λεπτά.

Στα ερευνητικά εργαλεία που συμπληρώθηκαν απ' τους ΚΦΑ τονίστηκε η ανωνυμία της συμμετοχής τους και υπογραμμίστηκε το ότι δε χρειάζεται να συμπληρώσουν το ονοματεπώνυμο τους πουθενά. Στα ερευνητικά εργαλεία που εφαρμόστηκαν για δεύτερη φορά, εν παρουσία της ερευνήτριας, η ανωνυμία τονίστηκε και προφορικά από την ίδια. Το ονοματεπώνυμο και το τηλέφωνο του συμμετέχοντα αναγραφόταν μόνο από τον ίδιο στην περίπτωση που επιθυμούσε να συμμετάσχει στη δεύτερη εφαρμογή των εργαλείων και μόνο για τη συγκεκριμένη χρήση από την ίδια την ερευνήτρια.

Με το τρίτο εργαλείο παρατηρήθηκαν 60 μαθήματα (δύο μαθήματα για καθένα απ' τους 30 ΚΦΑ). Οκτώ απ' τα μαθήματα παρατηρήθηκαν κι από δεύτερο αξιολογητή. Τα μαθήματα επιλέχθηκαν μέσα απ' το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Φυσικής Αγωγής (ΔΕΠΠΣ ΦΑ) (ΠΙ, 2003) για την Α' και Β' τάξη του δημοτικού. Ύστερα από συζητήσεις με ειδικούς σε θέματα φυσικής παρατήρησης, αποφασίστηκε η παρατήρηση μαθημάτων με την ίδια θεματολογία σε όλους τους ΚΦΑ. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν το 26<sup>ο</sup> και το 27<sup>ο</sup> μάθημα απ' την πρώτη θεματική ενότητα της Ψυχοκινητικής Αγωγής με θέμα: κινητική έκφραση και κινητική δημιουργική έκφραση αντίστοιχα. Τα συγκεκριμένα μαθήματα επιλέχθηκαν γιατί η θεματολογία τους κρίθηκε η πιο συναφής με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Πριν απ' τη διεξαγωγή των παρατηρήσεων οι ΚΦΑ ενημερώθηκαν τηλεφωνικά για:

- α) την ακριβή μέρα και ώρα διεξαγωγής της παρατήρησης τους,
- β) την τάξη διεξαγωγής της παρατήρησης (Β' δημοτικού),
- γ) την τήρηση της πιστής ακολουθίας της θεματολογίας των μαθημάτων
- δ) την τήρηση της πιστής ακολουθίας της σειράς των δραστηριοτήτων σε κάθε μάθημα, όπως αυτή προτείνεται απ' το ΔΕΠΠΣ ΦΑ
- ε) την ελευθερία στη διδακτική προσέγγιση του κάθε μαθήματος (τεχνικές διδασκαλίας, τρόπος διατύπωσης θέματος και ερωτήσεων, χρήση ποικίλων

ερεθισμάτων, τρόπος ανατροφοδότησης, τρόπος οργάνωσης και διαχείρισης της τάξης, κ.λπ.).

Με όλα τα παραπάνω, καταβλήθηκε η προσπάθεια να διατηρηθούν οι ίδιες συνθήκες στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

*Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του Gr-CFTIndex.* Μια μέθοδος ελέγχου της αξιοπιστίας ενός εργαλείου είναι η διαχρονική αξιοπιστία ή σταθερότητα του (test-retest reliability or stability) που συχνά αναφέρεται και ως έλεγχος επαναληψιμότητας (repeatability). Η διαχρονική αξιοπιστία αντανακλά το βαθμό συμφωνίας στην ταξινόμηση των ατόμων βάσει των δύο καταγραφών που έχουν προκύψει από τη χρήση του ίδιου εργαλείου σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές. Η διαχρονική αξιοπιστία του Gr-CFTIndex υπολογίστηκε σε σύνολο δείγματος 57 ΚΦΑ, οι οποίοι συμπλήρωσαν τα εν λόγω εργαλεία δύο φορές με χρονική απόκλιση τριών εβδομάδων. Οι τρεις εβδομάδες θεωρούνται και ικανό διάστημα ώστε να μην υπάρχει στη δεύτερη δοκιμασία η ανάμνηση των απαντήσεων της πρώτης δοκιμασίας, αλλά και αρκετά μικρό ώστε να μη μεταβληθεί η γενική κατάσταση των συμμετεχόντων.

Για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας των 45 αντικειμένων του Gr-CFTIndex εφαρμόσθηκε ο υπολογισμός του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης  $\tau_c$  του Kendall (*Kendall-Stuart Tau-c*). Ο υπολογισμός του συντελεστή Kendall's tau είναι μια κατάλληλη ανάλυση για τα τακτικά δεδομένα της έρευνας (απαντήσεις με κλίμακα Likert). Όπως αναφέρει ο Sheskin (2004), ο συντελεστής *Kendall's tau* αναπτύχθηκε από τον Kendall το 1938 και είναι μια διμεταβλητή μέτρηση της συσχέτισης που χρησιμοποιείται με συνεχή δεδομένα. Ο συντελεστής *Kendall's tau* μετρά το βαθμό συμφωνίας μεταξύ δύο ομάδων συνεχών δεδομένων λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική διάταξη όλων των πιθανών ζευγών των υποκειμένων / αντικειμένων. Επίσης προτιμήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης  $\tau_c$  του Kendall (*Kendall-Stuart Tau-c*) έναντι του  $\tau_b$  του Kendall γιατί ο τελευταίος είναι καταλληλότερος για τετράγωνους πίνακες 2 X 2 ενώ ο πρώτος είναι καταλληλότερος για μεγαλύτερους πίνακες (στη συγκεκριμένη ανάλυση 6 X 6). Στον πίνακα 2 παρατίθενται οι τιμές του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης  $\tau_c$  του Kendall και τα επίπεδα σημαντικότητας του, καθώς και τα περιγραφικά στοιχεία, όπως οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις (Μ.Ο.  $\pm$  Τ.Α.) της πρώτης και δεύτερης εφαρμογής για καθένα απ' τις 45 αντικείμενα.



**Πίνακας 2.** Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του Gr-CFTIndex (βράβημα κλίμακας Likert – N=57).

α/α	Συμπεριφορές	1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)	2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)	Kendall's tau-c Value	Kendal sig (τιμή p)
1	Ενθαρρύνω τους μαθητές να μου δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους	M.O. ± T.A. 4,49 ± 1,14	M.O. ± T.A. 4,54 ± 1,21	(τ <sub>c</sub> ) 0,358	.002**
2	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις	4,16 ± 1,26	4,32 ± 1,14	0,507	.000*
3	Στο μάθημα μου δίνεται έμφαση στη μάθηση των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	5,32 ± 0,87	5,09 ± 0,76	0,440	.000*
4	Όταν οι μαθητές μου έχουν κάποιες ιδέες, προτιμώ να τις εξετάζω περαιτέρω πριν πάρω θέση γι' αυτές	4,46 ± 1,25	4,42 ± 1,18	0,348	.000*
5	Στο μάθημα μου, διερευνώ τις ιδέες των μαθητών για να ενθαρρύνω τον τρόπο σκέψης τους	4,32 ± 1,30	4,32 ± 1,15	0,554	.000*
6	Αναμένω απ' τους μαθητές μου να ελέγχουν την προσπάθεια τους ανή να περιμένουν από μένα να τους διορθώσω	3,98 ± 1,17	4,00 ± 1,10	0,476	.000*
7	Ακολουθώ αυτά που προτείνουν οι μαθητές μου, δείχνοντάς τους ότι τους παίρνω στα σοβαρά	4,12 ± 1,13	4,33 ± 1,12	0,413	.000*
8	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να δοκιμάζουν αυτά που τους έμαθα σε διάφορες καταστάσεις	4,86 ± 0,99	4,74 ± 0,86	0,315	.000*
9	Οι μαθητές που είναι απογοητευμένοι μπορούν να έρθουν σε μένα για συναισθηματική υποστήριξη	5,74 ± 0,91	5,34 ± 0,82	0,443	.000*
10	Διδάσκω στους μαθητές μου τα βασικά και τους αφήνω να ανακαλύψουν περισσότερα από μόνοι τους	4,70 ± 1,13	4,53 ± 1,04	0,492	.000*
11	Οι μαθητές στο μάθημα μου έχουν συχνά ευκαιρίες για να δουλέψουν ομαδικά	5,02 ± 0,90	4,96 ± 0,84	0,484	.000*
12	Δίνω έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	5,28 ± 0,86	5,12 ± 0,76	0,451	.000*
13	Όταν οι μαθητές μου προτείνουν κάτι, τους ανατροφοδοτώ με ερωτήσεις για να τους κάνω να σκεφτούν περισσότερο	4,72 ± 0,96	4,47 ± 0,93	0,368	.000*
14	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους ακόμη κι αν αυτές είναι φαινομενικά άσχετες	4,74 ± 1,09	4,72 ± 1,08	0,514	.000*
15	Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου για να μοιραστούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους στο μάθημα μου	4,77 ± 0,98	4,61 ± 0,98	0,466	.000*
16	Όταν οι μαθητές μου έχουν ερωτήσεις, τους ακούω προσεκτικά	5,51 ± 0,73	5,32 ± 0,78	0,361	.000*
17	Όταν οι μαθητές μου χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους, τους δείχνω ότι το εκτιμώ	5,39 ± 0,80	5,16 ± 0,91	0,454	.000*
18	Βοηθώ τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία να την αποδεχτούν έτσι ώστε να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθησή τους	5,47 ± 0,85	5,30 ± 0,82	0,323	.001**
19	Θέτω ερωτήματα στους μαθητές μου για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους	4,47 ± 1,09	4,36 ± 1,10	0,426	.000*
20	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στο μάθημα μου με τις ιδέες και τις προτάσεις τους	4,19 ± 1,13	4,28 ± 1,10	0,513	.000*
21	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως προσδοκώ απ' αυτούς να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες	4,91 ± 0,97	4,72 ± 0,84	0,366	.000*
22	Δε λένω αμέσως την άποψη μου στις ιδέες των μαθητών μου, είτε συμφωνώ είτε διαφωνώ μ' αυτές	4,07 ± 1,22	4,07 ± 1,15	0,261	.008**



23	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να σκέφτονται προς διάφορες κατευθύνσεις ακόμη κι αν κάποιες απ' τις ιδέες δεν είναι εφαρμόσιμες	4,21 ± 1,21	4,25 ± 1,14	0,495	.000*
24	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως περιμένω να ελέγξουν την προσπάθειά τους πριν το κάνω ενώ	4,00 ± 1,18	4,09 ± 1,14	0,487	.000*
25	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως δεν απορρίπτω αβασάνιστα τις προτάσεις τους	4,91 ± 1,02	4,84 ± 0,88	0,463	.000*
26	Οι μαθητές μου ενθαρρύνονται να κάνουν ποικίλα πράγματα με βάση αυτά που έμαθαν στο μάθημα	4,56 ± 1,07	4,72 ± 0,94	0,509	.000*
27	Βοηθώ τους μαθητές μου να μάθουν απ' τις αποτυχίες τους	5,23 ± 0,95	5,07 ± 0,94	0,480	.000*
28	Διδάσκω στους μαθητές μου τα βασικά και στη συνέχεια τους αφήνω να προσπαθήσουν από μόνοι τους	5,11 ± 0,84	4,89 ± 0,92	0,496	.000*
29	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν προτάσεις στο μάθημα	4,47 ± 1,17	4,63 ± 1,11	0,614	.000*
30	Δε μ' ενδιαφέρει να προχωρώ γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο	4,54 ± 1,45	4,41 ± 1,25	0,367	.000*
31	Σχολάζω τις ιδέες των μαθητών μου μόνο όταν αυτές έχουν εξερευνηθεί λεπτομερώς	3,75 ± 1,39	3,96 ± 1,15	0,463	.000*
32	Μου αρέσει οι μαθητές μου να έχουν χρόνο για να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους	4,58 ± 1,02	4,48 ± 1,01	0,405	.000*
33	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να κηρύξουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	4,50 ± 1,08	4,56 ± 0,96	0,407	.000*
34	Ακούω τις προτάσεις των μαθητών μου ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες	4,82 ± 0,98	4,53 ± 1,12	0,552	.000*
35	Δε με πειράζει οι μαθητές μου να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξα	4,25 ± 1,24	4,18 ± 1,07	0,510	.000*
36	Ενθαρρύνω τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης	5,02 ± 1,23	4,89 ± 1,18	0,362	.000*
37	Θέτω ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές μου για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους	4,38 ± 1,12	4,40 ± 1,00	0,489	.000*
38	Οι μαθητές στο μάθημα μου είναι αναμενόμενο να συνεργαστούν σε ομάδες	5,00 ± 0,99	4,86 ± 0,95	0,423	.000*
39	Το να μαθαίνουν οι μαθητές μου τα βασικά σε ικανοποιητικό βαθμό είναι πιο σημαντικό για μένα απ' το να καλύπτω τη διδακτέα ύλη	5,33 ± 0,95	5,14 ± 0,88	0,466	.000*
40	Ενθαρρύνω τους μαθητές να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, παρόλο που αυτό παίρνει περισσότερο χρόνο	4,37 ± 1,28	4,23 ± 1,04	0,347	.000*
41	Επιτρέπω στους μαθητές μου να αποκλίνουν απ' αυτό που τους έχει υποδεχθεί να κάνουν	3,61 ± 1,32	3,56 ± 1,18	0,368	.000*
42	Επιτρέπω στους μαθητές μου να δείξουν ο ένας στον άλλο την προσπάθειά τους πριν την παρουσιάσουν	4,16 ± 1,20	4,21 ± 1,09	0,248	.038***
43	Ακούω υπομονετικά όταν οι μαθητές μου θέτουν ερωτήσεις που μπορεί να ακουστούν ανόητες	4,89 ± 1,05	4,72 ± 1,08	0,367	.000*
44	Οι μαθητές επιτρέπεται να προχωρούν πέρα απ' αυτά που τους διδάσκω μέσα στο μάθημα μου	4,44 ± 0,98	4,39 ± 1,00	0,375	.000*
45	Ενθαρρύνω τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις	5,07 ± 0,86	4,89 ± 0,98	0,403	.000*

\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .001$

\*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$

\*\*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$

Χρήση ββάθμιας κλίμακας Likert όπου 1=Ποτέ και 6 =Πάντα

Οι συντελεστές διαχρονικής αξιοπιστίας (Kendall's tau-c) σε ποσοστό 4,44% ήταν μικρότεροι από 0.300 (ελαφρά θετική συσχέτιση, όπου  $0 < \tau_c < +0,3$ ), σε ποσοστό 28,88% ήταν μεταξύ 0.301 και 0.400, σε ποσοστό 48,88% ήταν μεταξύ 0.401 και 0.500 και σε ποσοστό 17,77% ήταν μεγαλύτεροι από 0.501 (μέτρια θετική συσχέτιση, όπου  $+0,3 < \tau_c < +0,8$ ). Η μεγαλύτερη τιμή του εν λόγω συντελεστή ήταν 0.614.

Έτσι απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις και για τα 45 αντικείμενα του Gr-CFTIndex ( $H_{01}: \tau_{c1} = 0$ ,  $H_{02}: \tau_{c2} = 0 \dots H_{045}: \tau_{c45} = 0$ ) κι έγιναν αποδεκτές οι εναλλακτικές τους υποθέσεις ( $H_{A1}: \tau_{c1} \neq 0$ ,  $H_{A2}: \tau_{c2} \neq 0 \dots H_{A45}: \tau_{c45} \neq 0$ ). Το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μικρότερο του .001 ( $p < .001$ ) για τα αντικείμενα 2-17, 19-21, 23-41 και 43-45, ήταν μικρότερο του .01 ( $p < .01$ ) για τα αντικείμενα 1, 18 και 22 και ήταν μικρότερο του .05 ( $p < .05$ ) για το αντικείμενο 42. Το βασικότερο συμπέρασμα είναι πως διαπιστώθηκε μέτριος βαθμός συμφωνίας στα σκορ των ΚΦΑ για τις διδακτικές συμπεριφορές που θεωρούν πως επιδεικνύουν προς χάριν της δημιουργικότητας μεταξύ των δύο καταγραφών (τα περισσότερα αντικείμενα του GR-CFTIndex είχαν μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ τους). Μόνο σε δύο απ' τα 45 αντικείμενα (22 και 42) ο βαθμός συμφωνίας στα σκορ των ΚΦΑ ανάμεσα στις δύο μετρήσεις ήταν μικρός (παρουσίασαν ελαφρά θετική συσχέτιση).

Η μέτρια συμφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων του GR-CFTIndex ήταν εν μέρει αναμενόμενη. Οι έρευνες με ερωτηματολόγια (τεστ) αυτο-αξιολόγησης / αυτο-καταγραφής έχουν, όπως προαναφέρθηκε, αρκετά πλεονεκτήματα, αλλά χαρακτηρίζονται και από κάποια μειονεκτήματα, που συνήθως οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται γενικώς οι συμμετέχοντες σε τέτοιου είδους έρευνες. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων μπορεί να είναι υπερβολικές και οι ίδιοι μπορεί να ντρέπονται να αποκαλύψουν κάποιες προσωπικές λεπτομέρειες. Διάφορες προκαταλήψεις και τάσεις μπορεί να επηρεάσουν τα αποτελέσματα, όπως η τάση να δίδονται οι περισσότεροι κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (social desirability bias). Σύμφωνα με τον (Fisher, 1993), οι περισσότεροι κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, αφορούν στο συστηματικό λάθος τέτοιου είδους ερευνών (μετρήσεις με αυτο-καταγραφή) που απορρέουν απ' την επιθυμία των συμμετεχόντων να αποφύγουν το αίσθημα της ντροπής και της ηθικής μείωσης και να προβάλλουν μια πιο θετική εικόνα του εαυτού τους προς τους άλλους. Οι

συμμετέχοντες είναι συχνά απρόθυμοι ή ανίκανοι να αναφερθούν με ακρίβεια σε ευαίσθητα θέματα λόγω της υπεράσπισης του «εγώ» (της εικόνας του εαυτού τους) και για λόγους εντυπωσιασμού. Οι διδακτικές συμπεριφορές στους εκπαιδευτικούς κύκλους είναι ένα ιδιαίτερο ευαίσθητο θέμα και ιδιαίτερα μάλιστα όταν αυτές πρέπει να προσαρμόζονται στα φαινόμενα των καιρών, στις ενίοτε τάσεις και ανάγκες κάθε εποχής. Στη συγκεκριμένη έρευνα αξιολογήθηκαν οι διδακτικές συμπεριφορές των συμμετεχόντων σε ένα αρκετά σύγχρονο θέμα: την προαγωγή της δημιουργικότητας, σε ένα θέμα που έχει κριθεί ως αναγκαίο και εξαιρετικά σημαντικό στην εκπαίδευση των μαθητών και προωθείται ιδιαίτερα με συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές την τελευταία δεκαετία σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επίσης, υπάρχει κι άλλο αίτιο που μπορεί να αλλοιώσει και να διαφοροποιήσει τα αποτελέσματα τέτοιου είδους ερευνών. Αυτό το αίτιο είναι η συναισθηματική κατάσταση του συμμετέχοντα τη στιγμή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο, λόγω διαφορετικών συγκυριών. Επομένως, υπάρχει μεγάλη πιθανότητα διαφοροποίησης της συναισθηματικής κατάστασης του συμμετέχοντα από μέτρηση σε μέτρηση, όταν συμπληρώνει το ίδιο ερωτηματολόγιο σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, όπως και στην παρούσα έρευνα. Υπάρχει περίπτωση για το συμμετέχοντα να αισθάνεται άσχημα όταν συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο την πρώτη φορά κι έτσι οι απαντήσεις του να είναι πιο αρνητικές (πιο χαμηλές τιμές), ενώ να αισθάνεται καλύτερα τη δεύτερη φορά που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο κι έτσι οι απαντήσεις του να είναι πιο θετικές (πιο υψηλές τιμές) (και / ή αντιστρόφως). Η παρούσα έρευνα έλαβε υπόψη την τάση των συμμετεχόντων για κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις και για το λόγο αυτό χρησιμοποίησε τη μέθοδο της τριγωνοποίησης, την πολλαπλή τεχνική συλλογής δεδομένων και θεωριών μέσω δύο ακόμη ερευνητικών εργαλείων / PAC και CFTB. Το PAC είναι επίσης ένα εργαλείο αυτο-καταγραφής, όχι όμως αυτο-αξιολόγησης, οπότε έχει μια πιο έμμεση μορφή, αφού οι ΚΦΑ καλούνται να απαντήσουν σε ένα γενικότερο θεωρητικό επίπεδο απ' τη σκοπιά του κλάδου τους (ΚΦΑ). Το CFTB είναι ένα εργαλείο αξιολόγησης των ίδιων διαστάσεων των διδακτικών συμπεριφορών που παρουσιάζονται στο Gr-CFTIndex και που πρέπει να επιδεικνύουν οι ΚΦΑ προς χάριν της δημιουργικότητας των μαθητών, που όμως αυτές (οι συμπεριφορές) αξιολογούνται από άλλα πρόσωπα (αξιολογητές) και όχι απ' τους ίδιους τους ΚΦΑ.

Έλεγχος εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής του Gr-CFTIndex. Ο έλεγχος αυτός πραγματοποιήθηκε με τη χρήση της μεθόδου (extraction method) των κύριων συνιστωσών (Principal Components Analysis – PCA) (N=220 ΚΦΑ). Με την διερευνητική παραγοντική ανάλυση (Exploratory Factor Analysis / EFA) αναζητήθηκαν τα αντικείμενα που θα συσχετίζονταν μεταξύ τους και θα ομαδοποιούνταν για να συνθέσουν τους παράγοντες (διαστάσεις) του εργαλείου (Tabachnick & Fidell, 2007).

Η υψηλή συσχέτιση κάποιων αντικειμένων έδειξε ότι αυτά αντιπροσώπευαν σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό την ίδια εννοιολογική κατασκευή (τον ίδιο παράγοντα). Αρχικά, προέκυψαν έντεκα παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας (1) που εξηγούσαν το 62,03% της συνολικής διακύμανσης κι έγινε προσπάθεια συγκράτησης τους. Εξετάσθηκε ο πίνακας συσχέτισης των αντικειμένων / μεταβλητών (Correlation Matrix) για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν συντελεστές συσχέτισης με τιμή άνω του .3. Καθώς βρέθηκαν αρκετοί τέτοιοι συντελεστές, συμπεράθηκε πως οι παράγοντες συσχετίζονταν μεταξύ τους. Εφαρμόσθηκε περαιτέρω πλάγια περιστροφή των αξόνων (Promax) που είναι η καταλληλότερη μέθοδος για παράγοντες που συσχετίζονται μεταξύ τους. Τα αποτελέσματα του πίνακα συσχέτισης (Component Correlation Matrix) της πλάγιας περιστροφής των αξόνων (Promax) επιβεβαίωσαν τη συσχέτιση των παραγόντων. Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν για την εξαγωγή των παραγόντων ήταν η ιδιοτιμή τους (eigenvalue) που έπρεπε να είναι μεγαλύτερη της μονάδας (1) (Guttman, 1954; Kaiser, 1958). Επίσης, ταυτόχρονα με τις ιδιοτιμές λήφθηκε υπόψη και το διάγραμμα τους (scree plot) για τον έλεγχο της ομαλής μεταβολής της κλίσης, σύμφωνα με το οποίο ο αριθμός των απαιτούμενων παραγόντων είναι αυτός μετά τον οποίο υπάρχει τάση ευθυγράμμισης της γραμμής που ενώνει τις τιμές των χαρακτηριστικών τιμών του αρχικού πίνακα των παραγόντων (Cattell, 1966). Με βάση τον πίνακα Pattern Matrix που δείχνει τους εξαχθέντες παράγοντες με τις αντίστοιχες φορτίσεις των αντικειμένων σε αυτούς μετά την περιστροφή τους και με κριτήριο το μέγεθος της φόρτισης του κάθε αντικειμένου σε αυτούς, διαμορφώθηκε η σύνθεση των παραγόντων.

Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν δύο δοκιμασίες: το τεστ σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's test of sphericity) και ο δείκτης καταλληλότητας του δείγματος



Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Οι επιθυμητές τιμές για το Bartlett's test έπρεπε να είναι στατιστικά σημαντικές. Για το δείκτη KMO, τιμή μεγαλύτερη του .60 θεωρείται ικανοποιητική (Tabachnick & Fidell, 2007). Το εργαλείο, πράγματι, τήρησε το κριτήριο σφαιρικότητας του Bartlett (Bartlett's test of Sphericity = 4916,782, με  $p < .001$ ) και το κριτήριο παραγοντοποίησης με τιμή KMO = .901, όπου σύμφωνα με τον πίνακα τιμών του Kaiser (1974) είναι εξαιρετική. Έτσι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση πως ο πίνακας συσχετίσεων του Gr-CFTIndex είναι ταυτοτικός (τα διαγώνια στοιχεία του είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου του μηδενικά) κι έγινε αποδεκτή η εναλλακτική της υπόθεση, πως ο πίνακας συσχετίσεων του Gr-CFTIndex δεν είναι ταυτοτικός (τα διαγώνια στοιχεία του είναι μονάδες και τα εκτός της διαγωνίου του δεν είναι μηδενικά).

Επιπρόσθετα, στη συγκεκριμένη έρευνα προτιμήθηκαν τιμές της κοινής παραγοντικής διακύμανσης άνω του .45. Οι τιμές της κοινής παραγοντικής διακύμανσης (communalities) που χρησιμοποιούνται συνήθως στις κοινωνικές επιστήμες είναι μεταξύ .40 και .70. ενώ τιμές άνω του .80 θεωρούνται υψηλές (Shultz & Whitney, 2005). Επιπλέον, ως μικρότερο αποδεκτό όριο φόρτισης ενός αντικειμένου σε κάποιον παράγοντα, θεωρήθηκε το .40 και περαιτέρω αν ένα αντικείμενο φόρτιζε σε παραπάνω από ένα παράγοντα (item cross-loadings), τότε το αντικείμενο παρέμενε στον παράγοντα με την υψηλότερη φόρτιση (De Vaus, 2002) και οι φορτίσεις αυτές θα έπρεπε να έχουν σημαντική διαφορά (τιμής φόρτισης) μεταξύ τους (διαφορά μεγαλύτερη του ~.2.) (Αλεξόπουλος, 1998). Ακόμη, παράγοντες με λιγότερα από τρία αντικείμενα κρίθηκαν ασθενείς και ασταθείς και γι' αυτό απομακρύνθηκαν (Costello και Osborne, 2005). Τέλος, όσα αντικείμενα δε συσχετίζονταν εννοιολογικά με τον παράγοντα στον οποίο φόρτιζαν, απομακρύνθηκαν επίσης.

Μετά από πέντε διαδοχικές προσεγγίσεις για τη σταδιακή απομάκρυνση των αντικειμένων, με όλα τα κριτήρια που προαναφέρθηκαν προέκυψε, τελικά, η ύπαρξη έξι παραγόντων με συνολικά 27 αντικείμενα (πίνακας 3, σελ. 122-123). Ο πρώτος παράγοντας του Gr-CFTIndex εξηγούσε το μεγαλύτερο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (32,6%) και περιλάμβανε 10 αντικείμενα (1, 2, 5, 6, 13, 19, 20, 24, 29 and 33). Τα υπόλοιπα αντικείμενα που συνιστούσαν τους υπόλοιπους πέντε παράγοντες εξηγούσαν το υπόλοιπο 29,4% της συνολικής διακύμανσης. Ο δεύτερος παράγοντας εξηγούσε το 8,5% και περιλάμβανε τέσσερα αντικείμενα (14, 16, 34 και 43). Ο τρίτος παράγοντας (αντικείμενα 4, 22,



30 και 31) εξηγούσε το 7,2% της συνολικής διακύμανσης, ο τέταρτος εξηγούσε το 5,4% και περιλάμβανε τα αντικείμενα 18, 36 και 45. Ο πέμπτος παράγοντας (αντικείμενα 3, 12 και 21) εξηγούσε το 4,3% και ο έκτος παράγοντας εξηγούσε το 4% και περιλάμβανε τα αντικείμενα 35, 41 και 44.

*Έλεγχος εσωτερικής συνοχής του Gr-CFTIndex.* Για το Gr-CFTIndex εφαρμόσθηκε και ένας ακόμη έλεγχος, αυτός της εσωτερικής συνοχής του (internal consistency) με τον υπολογισμό του συντελεστή alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach (Cronbach 1951) στο δείγμα της κύριας εφαρμογής ( $N=220$ ). Ο συντελεστή alpha ( $\alpha$ ) του Cronbach είναι ένας απ' τους πιο δημοφιλείς δείκτες εσωτερικής συνοχής που παίρνει τιμές μεταξύ 0 και 1 και σύμφωνα με την Pallant (2001) και τους Gaur και Gaur (2009) ένας ιδανικός συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach πρέπει να είναι άνω του .7. Η υψηλή τιμή του  $\alpha$  του Cronbach υποδεικνύει πως τα αντικείμενα (μεταβλητές) που αποτελούν τον παράγοντα (κλίμακα ή υπο-κλίμακα) «κολλούν μεταξύ τους» και μετρούν την ίδια υποκείμενη δομή. Με τον έλεγχο της εσωτερικής συνοχής, συγκρίνεται κάθε ερώτηση ενός εργαλείου μέτρησης με καθεμιά απ' τις υπόλοιπες ερωτήσεις του. Έτσι, υπολογίσθηκε ο συντελεστής  $\alpha$  του Cronbach, για το σύνολο των απαντήσεων στα 45 αντικείμενα, αλλά και για κάθε παράγοντα (διάσταση συμπεριφορών) που προέκυψε απ' τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του Gr-CFTIndex.

Απ' τα αποτελέσματα σχετικά με την εσωτερική συνοχή του Gr-CFTIndex η τιμή του συντελεστή alpha του Cronbach για όλους τους παράγοντες ήταν άνω του .7. Αναλυτικότερα, για τον πρώτο παράγοντα η τιμή του συντελεστή ήταν  $\alpha = .90$  και φανέρωσε την υψηλή συνοχή όλων των αντικειμένων του παράγοντα αυτού (συνολικά 10). Η τιμή του συντελεστή alpha του Cronbach για το δεύτερο παράγοντα ήταν  $\alpha = .81$  και η τιμή αυτή, επίσης, φανέρωσε την αρκετά ικανοποιητική συνοχή των τεσσάρων αντικειμένων του. Οι τιμές των συντελεστών alpha του Cronbach για τον τρίτο έως τον έκτο παράγοντα ήταν ικανοποιητικές και κυμάνθηκαν από  $\alpha = .70$  έως  $\alpha = .75$ . Τα αποτελέσματα του ελέγχου της εσωτερικής συνοχής των έξι παραγόντων του πρώτου εργαλείου (Gr-CFTIndex) φαίνονται στον πίνακα 4 (σελ. 124). Τέλος, ελέγχθηκε και η εσωτερική συνοχή ολόκληρου του εργαλείου και η τιμή του συντελεστή alpha του Cronbach βρέθηκε να είναι αρκετά υψηλή ( $\alpha = .92$ ).

Πίνακας 3. Παραγοντική ανάλυση του Gr-CFTIndex

Κοινή Παραγοντική Διακύμανση	Παράγοντες					
	1	2	3	4	5	6
α/α	Συμπεριφορές					
1ος Παράγοντας: Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση						
2	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις	0,897				.615
1	Ενθαρρύνω τους μαθητές να μου δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους	0,809				.588
20	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στο μάθημα μου με τις ιδέες και τις προτάσεις τους	0,779				.707
6	Αναμένω απ' τους μαθητές μου να ελέγχουν την προσπάθεια τους αντί να περιμένουν από μένα να τους διορθώσω	0,692			0,335	.611
5	Στο μάθημα μου, διερευνώ τις ιδέες των μαθητών για να ενθαρρύνω τον τρόπο σκέψης τους	0,650				.656
24	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως περιμένω να ελέγξουν την προσπάθεια τους πριν το κάνω εγώ	0,648				.540
29	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν προτάσεις στο μάθημα	0,632				.677
19	Θέτω ερωτήματα στους μαθητές μου για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους	0,574		0,368		.615
13	Όταν οι μαθητές μου προτείνουν κάτι, τους ανατροφοδοτώ με ερωτήσεις για να τους κάνω να σκεφτούν περισσότερο	0,506				.473
33	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	0,404				.468
2ος Παράγοντας: Σοβαρή αντιμετώπιση						
43	Ακούω υπομονετικά όταν οι μαθητές μου θέτουν ερωτήσεις που μπορεί να ακουστούν ανόητες		0,756			.696
34	Ακούω τις προτάσεις των μαθητών μου ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες		0,721			.692
14	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους ακόμη κι αν αυτές είναι φαντασμακικά άσχετες		0,656			.624
16	Όταν οι μαθητές μου έχουν ερωτήσεις, τους ακούω προσεκτικά		0,468			.590

3ος Παράγοντας: Καθυστερήση κριτικής - έλλειψη βιασύνης					
30	Δε μ' ενδιαφέρει να προχωρώ γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο	0,409	0,740		.578
31	Σχολιάζω τις ιδέες των μαθητών μου μόνο όταν αυτές έχουν εξερευνηθεί λεπτομερώς		0,728		.638
4	Όταν οι μαθητές μου έχουν κάποιες ιδέες, προτιμώ να τις εξετάζω περαιτέρω πριν πάρω θέση γι' αυτές		0,637		.591
22	Δε λέω αμέσως την άποψη μου στις ιδέες των μαθητών μου, είτε συμφωνώ είτε διαφωνώ μ' αυτές		0,626		.498
4ος Παράγοντας: Θετική διαχείριση της αποτυχίας					
36	Ενθαρρύνω τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης		0,855		.703
18	Βοηθώ τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία να την αποδεχτούν έτσι ώστε να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθησή τους		0,709		.565
45	Ενθαρρύνω τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις		0,624		.580
5ος Παράγοντας: Έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες					
12	Δίνω έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων		0,891		.806
3	Στο μάθημα μου δίνεται έμφαση στη μάθηση των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων		0,872		.748
21	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως προσδοκώ απ' αυτούς να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες		0,359	0,561	.548
6ος Παράγοντας: Ευκαιρίες για απόκλιση					
41	Επιτρέπω στους μαθητές μου να αποκλίνουν απ' αυτό που τους έχει υποδειχθεί να κάνουν			0,799	.699
44	Οι μαθητές επιτρέπεται να προχωρούν πέρα απ' αυτά που τους διδάσκω μέσα στο μάθημα μου			0,751	.680
35	Δε με περνάει οι μαθητές μου να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξα		0,323	0,620	.562
Ποσοστό Διακύμανσης		32,683	8,452	7,184	5,396
Συνολική Διακύμανση				4,310	4,007
Ιδιαιτέρες		8,824	2,282	1,940	1,457
				1,164	1,082

Σημείωση: φορτίσεις κάτω του .30 δεν αναφέρονται.



**Πίνακας 4.** Έλεγχος εσωτερικής συνοχής των έξι παραγόντων του Gr-CFTIndex.

α/α	Συμπεριφορές	Cronbach Alpha (a) Παράγοντα	Cronbach Alpha (a) με διαγραφή του
<b>1ος Παράγοντας: Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση</b>			
1	Ενθαρρύνω τους μαθητές να μου δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους		.890
2	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις		.889
5	Στο μάθημα μου, διερευνώ τις ιδέες των μαθητών για να ενθαρρύνω τον τρόπο σκέψης τους		.881
6	Αναμένω απ' τους μαθητές μου να ελέγχουν την προσπάθεια τους αντί να περιμένουν από μένα να τους διορθώσω		.889
13	Όταν οι μαθητές μου προτείνουν κάτι, τους ανατροφοδοτώ με ερωτήσεις για να τους κάνω να σκεφτούν περισσότερο	.897	.890
19	Θέτω ερωτήματα στους μαθητές μου για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους		.885
20	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στο μάθημα μου με τις ιδέες και τις προτάσεις τους		.878
24	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως περιμένω να ελέγξουν την προσπάθεια τους πριν το κάνω εγώ		.890
29	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν προτάσεις στο μάθημα		.881
33	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος		.891
<b>2ος Παράγοντας: Σοβαρή αντιμετώπιση</b>			
14	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους ακόμη κι αν αυτές είναι φαινομενικά άσχετες		.763
16	Όταν οι μαθητές μου έχουν ερωτήσεις, τους ακούω προσεκτικά	.813	.813
34	Ακούω τις προτάσεις των μαθητών μου ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες		.740
43	Ακούω υπομονετικά όταν οι μαθητές μου θέτουν ερωτήσεις που μπορεί να ακουστούν ανόητες		.728
<b>3ος Παράγοντας: Καθυστερήση κριτικής - έλλειψη βιασύνης</b>			
4	Όταν οι μαθητές μου έχουν κάποιες ιδέες, προτιμώ να τις εξετάζω περαιτέρω πριν πάρω θέση γι' αυτές		.633
22	Δε λέω αμέσως την άποψη μου στις ιδέες των μαθητών μου, είτε συμφωνώ είτε διαφωνώ μ' αυτές	.695	.637
30	Δε μ' ενδιαφέρει να προχωρώ γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο		.676
31	Σχολιάζω τις ιδέες των μαθητών μου μόνο όταν αυτές έχουν εξερευνηθεί λεπτομερώς		.572
<b>4ος Παράγοντας: Θετική διαχείριση της αποτυχίας</b>			
18	Βοηθώ τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία να την αποδεχτούν έτσι ώστε να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθησή τους	.724	.696
36	Ενθαρρύνω τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης		.571
45	Ενθαρρύνω τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις		.614
<b>5ος Παράγοντας: Έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες</b>			
3	Στο μάθημα μου δίνω έμφαση στη μάθηση των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	.749	.620
12	Δίνω έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων		.555
21	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως προσδοκώ απ' αυτούς να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες		.825
<b>6ος Παράγοντας: Ευκαιρίες για απόκλιση</b>			
35	Δε με πειράζει οι μαθητές μου να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξα		.665
41	Επιτρέπω στους μαθητές μου να αποκλίνουν απ' αυτό που τους έχει υποδειχθεί να κάνουν	.712	.627
44	Οι μαθητές επιτρέπεται να προχωρούν πέρα απ' αυτά που τους διδάσκω μέσα στο μάθημα μου		.572

*Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων του Gr-CFTIndex.*

Ελέγχθηκε η ύπαρξη κι ο βαθμός συσχέτισης για κάθε ζεύγος παραγόντων (υποκλιμάκων) του Gr-CFTIndex και το επίπεδο σημαντικότητας ( $p$ ) κάθε αλληλοσυσχέτισης. Ο έλεγχος συσχετίσεων πραγματοποιήθηκε με τον υπολογισμό του συντελεστή συσχέτισης Pearson ( $r$ ), ο οποίος παίρνει τιμές από το -1 έως το 1 και η απόλυτη τιμή του ( $|r|$ ) υποδηλώνει το μέγεθος της συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών (Sheskin, 2004). Σύμφωνα με τους Tabachnick και Fidell (2007) όταν η τιμή του συντελεστή συσχέτισης Pearson είναι κοντά στο 0 αναπαριστά την ύπαρξη μη γραμμικής συσχέτισης ή τη μη προβλεψιμότητα μεταξύ των δύο μεταβλητών. Αντίθετα, η τιμή του  $r$  που ισούται με .1 (ή με -.1) αναπαριστά την τέλεια προβλεψιμότητα του ενός σκορ όταν το άλλο είναι γνωστό. Όσο πιο κοντά στο -1 είναι ο  $r$  τόσο πιο αρνητική είναι η συσχέτιση μεταξύ παραγόντων, ενώ όσο πιο κοντά στη μονάδα είναι ο  $r$  τόσο πιο θετική είναι η συσχέτιση τους. Η χρήση των όρων ισχυρή/δυνατή/μεγάλη, μέτρια και ασθενής/αδύναμη/μικρή σε σχέση με τις συγκεκριμένες τιμές των συντελεστών συσχέτισης είναι κάπως αυθαίρετη. Σύμφωνα με τον Cohen (1988) όταν ο συντελεστής συσχέτισης είναι μεταξύ .10 και .29 (ή μεταξύ του -.10 και -.29) τότε το μέγεθος της συσχέτισης είναι μικρό, όταν είναι μεταξύ του .30 και .49 (ή μεταξύ του -.30 και -.49) τότε το μέγεθος της συσχέτισης είναι μέτριο και όταν είναι μεταξύ του .50 και 1 (ή μεταξύ του -.50 και -1) τότε το μέγεθος της συσχέτισης είναι μεγάλο. Ο Sheskin (2004) πρότεινε ελαφρώς διαφορετικές τιμές για την ισχύ του συντελεστή συσχέτισης Pearson. Έτσι, όταν η τιμή του συντελεστή συσχέτισης είναι μεγαλύτερη του .7 (ή του -.07) τότε η συσχέτιση θεωρείται ισχυρή, όταν η τιμή είναι μεταξύ του .30 και .70 (ή μεταξύ του -.30 και -.70) τότε η συσχέτιση είναι μέτρια, και όταν η τιμή είναι μικρότερη του .30 (ή του -.30) τότε η συσχέτιση είναι ασθενής.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, όλες οι συσχετίσεις για κάθε ζεύγος μεταβλητών (παραγόντων του Gr-CFTIndex) ήταν θετικές (πίνακας 5, σελ. 126). Αυτό σημαίνει ότι η αύξηση του ενός παράγοντα συμπεριφορών αντιστοιχεί και στη αύξηση του άλλου παράγοντα συμπεριφορών. Οι συσχετίσεις για κάθε ζεύγος παραγόντων του Gr-CFTIndex ήταν στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο  $p < .001$ , με εξαίρεση το ζεύγος του πέμπτου και έκτου παράγοντα που η συσχέτιση τους ήταν στατιστικά σημαντική σε επίπεδο



$p < .05$ . Παρ' όλ' αυτά, αν και όλες οι συσχετίσεις ήταν στατιστικά σημαντικές, καμία απ' αυτές δεν βρέθηκε να είναι ισχυρή ( $0,7 \leq r < 1$ ). Οι μεγαλύτεροι συντελεστές συσχέτισης που υπολογίστηκαν μεταξύ ζεύγους παραγόντων ήταν ίσοι με .57 και .56 (μέση γραμμική συσχέτιση) και αφορούσαν στους παράγοντες 1 και 2 (Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση και Σοβαρή αντιμετώπιση) και 1 και 3 (Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση και Καθυστέρηση κριτικής/Ελλειψη βιασύνης) αντίστοιχα. Οι υπόλοιποι συντελεστές κυμάνθηκαν από .15 έως .51 και διαπιστώθηκε πως υπήρχε μια ασθενής συσχέτιση ( $0,3 \leq r < 0,5$ ) μεταξύ των περισσότερων ζευγών παραγόντων του Gr-CFTIndex (συνολικά οκτώ ζεύγη). Για τέσσερα ζεύγη παραγόντων υπολογίστηκε πως υπήρχε ιδιαίτερα ασθενής γραμμική συσχέτιση μεταξύ τους ( $r < .3$ ). Απ' τα παραπάνω αποτελέσματα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των υποκειμένων για καθένα απ' τα ζεύγη των έξι παραγόντων του Gr-CFTIndex ισούται με μηδέν και γίνεται αποδεκτή ή εναλλακτική της (ότι η συσχέτιση μεταξύ των σκορ των υποκειμένων για καθένα απ' τα ζεύγη των έξι παραγόντων του Gr-CFTIndex δεν ισούται με μηδέν). Η πιο σημαντική πληροφορία που προέκυψε απ' τις συσχετίσεις των ζευγών των παραγόντων του Gr-CFTIndex είναι πως οι παράγοντες μοιάζουν να είναι λογικά ανεξάρτητοι μεταξύ τους.

**Πίνακας 5.** Έλεγχος συσχέτισης μεταξύ των έξι παραγόντων του Gr-CFTIndex και περιγραφικά στοιχεία τους (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις).

Παράγοντες (υπο- κλίμακες)	1	2	3	4	5	6	M.O.±T.A.
1	—						4,37 ± 0,80
2	0,57**	—					4,98 ± 0,78
3	0,56**	0,36**	—				4,13 ± 0,93
4	0,51**	0,48**	0,41**	—			5,12 ± 0,80
5	0,28**	0,41**	0,22**	0,35**	—		5,13 ± 0,70
6	0,36**	0,40**	0,26**	0,42**	0,15*	—	4,00 ± 0,96

\*\*Σημαντικότητα σε επίπεδο 0.001 (2-tailed)

\*Σημαντικότητα σε επίπεδο 0.05 (2-tailed)

Συμπερασματικά, απ' τις αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικά με τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους προκύπτει πως όταν αυτοί:

- α) ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι υπεύθυνοι για τη μάθηση τους,
- β) λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις προτάσεις και τα ερωτήματα των μαθητών,
- γ) καθυστερούν την κριτική στις ιδέες των μαθητών τους και τους δίνουν περισσότερο χρόνο για να τις αναπτύξουν ,
- δ) διαχειρίζονται θετικά την απογοήτευση και την αποτυχία των μαθητών, ως μέρος της μαθησιακής διαδικασίας,
- ε) δίνουν έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών και
- στ') δίνουν στους μαθητές ευκαιρίες για απόκλιση τότε προάγουν τη δημιουργικότητα τους.

*Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας Α' μέρους του PAC.* Η διαχρονική αξιοπιστία του Α' μέρους του δεύτερου εργαλείου υπολογίσθηκε σε σύνολο δείγματος 57 ΚΦΑ, οι οποίοι συμπλήρωσαν το εν λόγω μέρος του εργαλείου δύο φορές με χρονική απόκλιση τριών εβδομάδων. Οι τρεις εβδομάδες θεωρούνται και ικανό διάστημα ώστε να μην υπάρχει στη δεύτερη δοκιμασία η ανάμνηση των απαντήσεων της πρώτης δοκιμασίας, αλλά και αρκετά μικρό ώστε να μη μεταβληθεί η γενική κατάσταση των συμμετεχόντων.

Για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας των αντικειμένων 1-12 εφαρμόσθηκε ο υπολογισμός του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης  $\tau_c$  του Kendall σε δείγμα 57 ΚΦΑ που συμπλήρωσαν το εργαλείο δύο φορές. Ο υπολογισμός του Kendall's  $\tau_c$  όπως προαναφέρθηκε είναι ο καταλληλότερος για τέτοιου είδους δεδομένα και ανάλυση (διμεταβλητή μέτρηση της συσχέτισης σε τακτικά δεδομένα με απαντήσεις σε κλίμακα Likert).

Τα περιγραφικά στοιχεία (Μ.Ο.  $\pm$  Τ.Α.) της πρώτης και δεύτερης εφαρμογής και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης για τα αντικείμενα 1-12 παρατίθενται στον πίνακα 6 (σελ. 129). Οι συντελεστές διαχρονικής αξιοπιστίας (Kendall's tau-c) σε ποσοστό 16,66% ήταν μικρότεροι από 0.300 (ελαφρά θετική συσχέτιση, όπου  $0 < \tau_c < +0,3$ ), σε ποσοστό 33,33% ήταν μεταξύ 0.301 και 0.400, σε ποσοστό 33,33% ήταν μεταξύ 0.401 και 0.500 και σε ποσοστό 16,66%

ήταν μεγαλύτεροι από 0.501 (μέτρια θετική συσχέτιση, όπου  $+0,3 < \tau_c < +0,8$ ). Η μεγαλύτερη τιμή του εν λόγω συντελεστή ήταν 0.578.

Βάσει των παραπάνω αποτελεσμάτων απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις για καθένα απ' τα 12 αντικείμενα (συνεχείς μεταβλητές) του Α' μέρους του PAC ( $H_{01}: \tau_{c1} = 0$ ,  $H_{02}: \tau_{c2} = 0 \dots H_{012}: \tau_{c12} = 0$ ) και έγιναν αποδεκτές οι εναλλακτικές τους ( $H_{A1}: \tau_{c1} \neq 0$ ,  $H_{A2}: \tau_{c2} \neq 0 \dots H_{A12}: \tau_{c12} \neq 0$ ). Επίσης, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μικρότερο του .001 ( $p < .001$ ) για τα αντικείμενα 1, 2, 5, 6, 7, 9, 11 και 12, ήταν μικρότερο του .01 ( $p < .01$ ) για τα αντικείμενα 8 και 10 και ήταν μικρότερο του .05 ( $p < .05$ ) για τα αντικείμενα 3 και 6.

Το βασικότερο συμπέρασμα είναι πως διαπιστώθηκε μέτριος βαθμός συμφωνίας στα σκορ των ΚΦΑ για τις αντιλήψεις τους μεταξύ των δύο καταγραφών στα 10 απ' τα 12 αντικείμενα (συνεχείς μεταβλητές) του Α' μέρους του PAC. Μόνο σε δύο απ' τα 12 συγκεκριμένα αντικείμενα (2 και 3) ο βαθμός συμφωνίας στα σκορ των ΚΦΑ ανάμεσα στις δύο μετρήσεις ήταν μικρός (παρουσίασαν ελαφρά θετική συσχέτιση). Μάλιστα τα δύο αυτά αντικείμενα αφορούσαν στη σχέση των γνώσεων με τη δημιουργικότητα.

Περαιτέρω, για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας των αντικειμένων 13 και 16 εφαρμόστηκε ο υπολογισμός του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Cramer's phi ( $\phi_c$ ). Ο συντελεστής phi είναι καταλληλότερος για υπολογισμούς πινάκων 2 X 2 διχοτόμων μεταβλητών, όπως των μεταβλητών των αντικειμένων 13 και 16 εφόσον οι απαντήσεις (δεδομένα) των μεταβλητών αυτών κωδικοποιήθηκαν ως 1 = ναι και 2 = όχι.

Επίσης, για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας των αντικειμένων 14, 15, 17, 18 και 19 εφαρμόστηκε ο υπολογισμός του μη παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης phi ( $\phi$ ). Ο συντελεστής Cramer's phi ( $\phi_c$ ) που αναπτύχθηκε από τον Cramer το 1946 είναι μια προέκταση του συντελεστή phi ( $\phi$ ) και είναι καταλληλότερος για υπολογισμούς πινάκων μεγαλύτερων των 2 X 2 (Sheskin, 2004). Οι συντελεστές phi και Cramer's phi παίρνουν τιμές μεταξύ 0 και +1. Σύμφωνα με τον Cohen (1988) η συσχέτιση είναι μικρού μεγέθους όταν ο συντελεστής  $\phi$  είναι μεταξύ των τιμών .10 και .30 ( $.10 \leq \phi < .30$ ), μέτριου μεγέθους όταν ο  $\phi$  είναι μεταξύ των τιμών .30 και .50 ( $.30 \leq \phi < .50$ ) και μεγάλου μεγέθους όταν ο  $\phi$  είναι άνω του .50 ( $\phi \geq .50$ ).

**Πίνακας 6.** Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας των αντικειμένων 1-12 του Α' μέρους του ΡΑC.

α/α	Προτάσεις/δηλώσεις	1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)	2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)	Τιμή Kendall's tau c	Kendall's tau c sig
		M.O. ± T.A.	M.O. ± T.A.	(τ <sub>c</sub> )	(τιμή p)
1	Η νοημοσύνη / ευφυΐα ενός μαθητή δεν είναι δείκτης της δημιουργικότητας του	3,58±1,034	3,48±0,972	.388	.000*
2	Η δημιουργικότητα ενός μαθητή διευκολύνεται από την προηγούμενη / κεκτημένη γνώση	4,04±0,713	4,14±0,581	.123	.000*
3	Ο Κ.Φ.Α. έχει τις γνώσεις και τις εμπειρίες για να προάγει / διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.	3,93±0,863	4,04±0,778	.253	.046***
4	Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φ.Α. στη χώρα μας υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών	3,3±0,933	3,02±0,834	.487	.000*
5	Οι μαθητές μπορούν να εκδηλώσουν / εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους στο μάθημα της Φ.Α.	4,07±0,657	4±0,681	.434	.000*
6	Οι δημιουργικοί μαθητές εκφράζουν τη δημιουργικότητα τους σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους	4,39±0,648	4,3±0,601	.301	.035***
7	Οι καλοί μαθητές είναι πιθανό να είναι πιο δημιουργικοί απ' όπ' οι μέτριοι μαθητές	2,63±1,011	2,72±0,94	.408	.000*
8	Οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες στο σχολείο για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους	3,26±0,955	3,14±0,934	.351	.008**
9	Η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών	3,13±1,161	3,23±1,16	.515	.000*
10	Είναι πιθανό ένας πολύ ευφυής μαθητής, να μην είναι δημιουργικός	3,28±1,048	3,43±1,024	.369	.001**
11	Η βαθμολογική επίδοση είναι ένας σχετικά καλός δείκτης της δημιουργικότητας	2,25±0,872	2,44±0,887	.457	.000*
12	Πόσο συχνά θεωρείτε πως αντιμετωπίζετε δημιουργικά παιδιά;	3,61±0,701	3,58±0,653	.578	.000*

\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .001$

\*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$

\*\*\*Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$

Χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ απόλυτα



Απ' τα αποτελέσματα φάνηκε πως στα ζεύγη των αντικείμενων 13 και 16, (πρώτη και δεύτερη μέτρηση) η τιμή του συντελεστή  $\phi_c$  ήταν μεταξύ  $.30 \leq \phi_c < .50$  (πίνακας 7, σελ. 132). Έτσι, απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις για τα δύο αντικείμενα 13 και 16 ( $H_{01}: \phi_{c1} = 0$  και  $H_{02}: \phi_{c2} = 0$ ) κι έγιναν αποδεκτές οι εναλλακτικές τους υποθέσεις ( $H_{A1}: \phi_{c1} \neq 0$  και  $H_{A2}: \phi_{c2} \neq 0$ ). Για το ζεύγος του αντικειμένου 14 η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν επίσης μεταξύ  $.30 \leq \phi < .50$ , που υποδηλώνει μια μετρίου μεγέθους σχέση για κάθε αντικείμενο μεταξύ των δύο μετρήσεων (πίνακας 8, σελ. 132).

Επιπλέον, απ' τα αποτελέσματα φάνηκε, ότι, ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ζευγών των συμμετεχόντων του πληθυσμού(στις δύο μετρήσεις) σε 19 απ' τις 20 μεταβλητές του 15ου αντικειμένου (15.1 έως 15.11, και 15.13 έως 15.20) είχε τιμή διάφορη του μηδενός. Σε πέντε ζεύγη αντικειμένων (15.3, 15.10, 15.15, 15.16 και 15.21), η τιμή του συντελεστή  $\phi_c$  ήταν μεγαλύτερη του  $.50$  ( $\phi \geq .50$ ), που συνεπάγει μεγάλου μεγέθους σχέση μεταξύ των ζευγών κάθε μεταβλητής (στις δύο μετρήσεις). Σε 11 ζεύγη μεταβλητών (15.1, 15.2, 15.5, 15.6, 15.7, 15.8, 15.9, 15.11, 15.13, 15.18 και 15.19), η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεταξύ  $.30 \leq \phi < .50$  που συνεπάγει μετρίου μεγέθους σχέση μεταξύ των ζευγών κάθε μεταβλητής. Σε ένα ζεύγος μεταβλητών (15.14), η τιμή του συντελεστή  $\phi_c$  ήταν μεταξύ  $.10 \leq \phi < .30$  οπότε υπάρχει μια μικρού μεγέθους σχέση μεταξύ του ζεύγους της μεταβλητής αυτής (πίνακας 9, σελ. 133).

Για τις μεταβλητές 15.4 και 15.17 επειδή ο συντελεστής  $\rho_{hi}(\phi)$  είχε αρνητικό πρόσημο, υπολογίσθηκε εναλλακτικά ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Cohen Kappa, ο οποίος είναι επίσης κατάλληλος για τον έλεγχο της διαχρονικής αξιοπιστίας πινάκων  $2 \times 2$  διχοτόμων μεταβλητών και βρέθηκε με αρνητικό πρόσημο (-0,059 και -0,018 αντίστοιχα). Αρνητικές τιμές σύμφωνα τον Agresti (2002) εμφανίζονται σπάνια στην πράξη, μάλιστα εμφανίζονται όταν η παρατηρούμενη αναλογία συμφωνίας είναι μικρότερη της συμφωνίας που αναμένεται λόγω της τυχαιότητας. Μια άλλη εναλλακτική πρόταση για τον έλεγχο αυτών των δύο μεταβλητών εφαρμόσθηκε με το τεστ McNemar. Το τεστ McNemar είναι επίσης ένα μη παραμετρικό τεστ και συγκαταλέγεται στα τεστ της περιγραφικής στατιστικής, είναι όμως κατάλληλο για να εκτιμά τη σχέση που δημιουργείται όταν υπάρχει σχεδιασμός μιας ομάδας σε δύο επαναληπτικές εφαρμογές (pre-test/post-test design) σε διχοτόμους μεταβλητές. Η υπόθεση του εκτιμά αν υπάρχει ή δεν υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ των σκορ της



πρώτης και δεύτερης εφαρμογής των υποκειμένων στην εξαρτημένη μεταβλητή (Sheskin, 2004).

Έτσι, οι μεταβλητές «συγκλίνων τρόπος σκέψης» (15.17) και «φαντασία» (15.4) βρέθηκαν να έχουν τιμή  $p > .05$  (.210 και 1.0 αντίστοιχα) κι επομένως δε διαφέρουν στατιστικά σημαντικά οι δύο μετρήσεις μεταξύ τους. Αυτό, θα μπορούσαμε να υποθεθεί πως υποστηρίζεται ισχυρά για τη μεταβλητή «συγκλίνων τρόπος σκέψης» (15.17) κι απ' τον αριθμό των ζευγών που δε συμφωνούν που είναι μόλις δύο, ενώ υποστηρίζεται ικανοποιητικά και για τη μεταβλητή «φαντασία», όπου ο αριθμός των ζευγών που δε συμφωνούν είναι δέκα.

Για το αντικείμενο 15.12 δεν μπόρεσε να υπολογισθεί ο συντελεστής γιατί δε σχηματίστηκε πίνακας  $2 \times 2$  (δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις της ανάλυσης). Απ' τον έλεγχο των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι στην πρώτη δοκιμασία κανένα κελί δεν πήρε την τιμή 1 = ναι, επομένως κανένας ΚΦΑ δεν πίστευε πως ο «φόβος για αποτυχία» είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή, οπότε στην ανάλυση η μεταβλητή αποδόθηκε ως συνεχής. Εναλλακτικά, έγινε προσπάθεια να υπολογισθεί η συσχέτιση με το μη παραμετρικό συντελεστή Cohen Kappa. Για τον ίδιο λόγο δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις της ανάλυσης, τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια και η μεταβλητή αποδόθηκε ως συνεχής. Περαιτέρω, η ανάλυση με το μη παραμετρικό τεστ McNemar πάλι δεν ικανοποιήθηκε για τον ίδιο λόγο (υπολογισμός για πίνακες  $P \times P$ , όπου  $P$  πρέπει να είναι μεγαλύτερο του 1). Εν κατακλείδι, παρατηρώντας ότι υπήρξε μόνο ένα ζεύγος διαφωνίας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι δε διαφέρουν οι δύο μετρήσεις μεταξύ τους.

Στις 19 απ' τις 20 μεταβλητές του 15<sup>ου</sup> αντικειμένου (15.1 έως 15.11 και 15.13 έως 15.20) η συσχέτιση ήταν σημαντική σε επίπεδο  $p < .05$  για τις 15.9 και 15.18, σε επίπεδο  $p < .01$  για τις 15.1, 15.2, 15.5, 15.6, 15.8, 15.11 και 15.19 και σε επίπεδο  $p < .001$  για τις 15.3, 15.7, 15.10, 15.13, 15.15, 15.16 και 15.20. Για τη μεταβλητή 15.14, μολονότι βρέθηκε να ισχύει μια μικρού μεγέθους σχέση, αυτή δεν ήταν σημαντική ( $p > .05$ ).

**Πίνακας 7.** Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας των αντικειμένων 13 και 16 του Α΄ μέρους του ΡΑC.

Ερώτηση ή πρόταση/δήλωση		1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)		2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)		Τιμή Cramer's phi (φ <sub>c</sub> )	Cramer's phi sig (τιμή p)
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό		
13	Ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε πως είναι πιο αληθής:						
13.1	Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και την ευρύτερη κοινωνία	7	13,00	8	14,00		
13.2	Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη / εμπλεκόμενη ομάδα (π.χ. τάξη σχολείου ή σχολείο)	17	31,50	18	31,60	.353	.019**
13.3	Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα μόνο για τον ίδιο	7	13,00	13	22,80		
13.4	Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητα καινοφανή / πρωτότυπα	23	42,60	16	28,10		
16	Με <u>πιο</u> από τα παρακάτω συμφωνείτε περισσότερο:						
16.1	Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή.	47	82,46	47	82,46		
16.2	Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί μόνο στους μαθητές που είναι δημιουργικοί από τη φύση τους.	8	14,04	7	12,28	.329	.015**
16.3	Η δημιουργικότητα είναι έμφυτη: δεν μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί.	2	3,51	3	5,26		

Όπου \*\*Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$   
Ανάλυση συσχέτισης Cramer's phi (φ<sub>c</sub>)

**Πίνακας 8.** Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του αντικείμενου 14 του Α΄ μέρους του ΡΑC.

Ερώτηση ή πρόταση/δήλωση		1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)		2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)		Τιμή phi (φ)	phi (φ) sig (τιμή p)
		Συχνότητα	Ποσοστό	Συχνότητα	Ποσοστό		
14	Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε πως είναι πιο αληθές:						
14.1	Όλοι οι μαθητές είναι δημιουργικοί μέχρι ενός σημείου.	16	28,57	14	25,45	.361	.007*
14.2	Μερικοί μαθητές είναι περισσότερο δημιουργικοί από κάποιους άλλους.	40	71,43	41	74,55		

Όπου \* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$   
Ανάλυση συσχέτισης phi (φ)

**Πίνακας 9.** Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του αντικείμενου 15 του Α' μέρους του ΡΑC.

15	Απαραίτητα χαρακτηριστικά και ικανότητες του μαθητή έτσι ώστε να εκφράσει τη δημιουργικότητα του	1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				αριθμός ζευγών που δε συμφωνούν	Τιμή phi	phi (φ) sig
		Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)			
Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι	Ναι	Όχι					
15.1	Ανάγκη για ηθική επιβράβευση και ενδυνάμωση	27	47,4	30	52,6	22	38,6	35	61,4	17	.395	.003**
15.2	Αυτονομία	22	38,6	35	61,4	28	49,1	29	50,9	16	.434	.001**
15.3	Νοημοσύνη	21	36,8	36	63,2	25	43,9	32	56,1	10	.640	.000*
15.4	Φαντασία	48	84,2	9	15,8	56	98,2	1	1,8	10	-0.059	.559
15.5	Θέληση για καθοδήγηση	5	8,8	52	91,2	4	7	53	93	5	.399	.003**
15.6	Υπακοή σε κανόνες και προσδοκίες	5	8,8	52	91,2	4	7	53	93	5	.399	.003**
15.7	Ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών στόχων	13	22,8	44	77,2	16	28,1	41	71,9	11	.495	.000*
15.8	Ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών κανόνων	4	7	53	93	5	8,8	52	91,2	5	.399	.003**
15.9	Έμφυτο ταλέντο	46	80,7	11	19,3	42	73,7	15	26,3	13	.337	.012***
15.10	Ανεξαρτησία	26	45,6	31	54,4	31	54,4	26	45,6	13	.548	.000*
15.11	Αυτοπεποίθηση	39	68,4	18	31,6	42	73,7	15	26,3	14	.390	.004**
15.12	Φόβος για αποτυχία	0	0	57	100	1	1,8	56	98,2	1	.a	.a
15.13	Πολλά ενδιαφέροντα	30	52,6	27	47,4	33	57,9	24	42,1	14	.496	.000*
15.14	Κριτικός τρόπος σκέψης	19	33,3	38	66,7	20	35,1	37	64,9	21	.174	.192
15.15	Καλλιτεχνικές τάσεις	28	49,1	29	50,9	31	54,4	26	45,6	14	.501	.000*
15.16	Αποκλίνων τρόπος σκέψης	11	19,3	46	80,7	14	24,6	43	75,4	9	.545	.000*
15.17	Συγκρίνων τρόπο σκέψης	1	1,8	56	98,2	1	1,8	56	98,2	2	-0.018	.892
15.18	Ικανότητα εύρεσης / εντοπισμού του προβλήματος	25	43,9	32	56,1	16	28,1	41	71,9	19	.307	.022***
15.19	Ανάγκη για αναγνώριση και αποδοχή	14	24,6	43	75,4	13	22,8	44	77,2	11	.464	.001**
15.20	Ανάγκη για αποφυγή λαθών	1	1,8	56	98,2	2	3,5	55	96,5	1	.701	.000*

Όπου \* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .001$

Όπου \*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$

Όπου \*\*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$

.a Δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις ανάλυσης (a), αλλά εμφανίζουν μικρό αριθμό ζευγών διαφωνίας. Ανάλυση συσχέτισης phi (φ)

Απ' τα αποτελέσματα των αναλύσεων στο 17<sup>ο</sup> αντικείμενο φάνηκε ότι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ζευγών του πληθυσμού και των πέντε μεταβλητών του είχε τιμή διάφορη του μηδενός. Όσον αφορά στο «εκπαιδευτικό περιβάλλον» η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεγαλύτερη του .50 ( $\phi \geq .50$ ), που συνεπάγει μια μεγάλου μεγέθους σχέση μεταξύ των ζευγών της προαναφερθείσας μεταβλητής. Όσον αφορά στην «προϋπάρχουσα γνώση» και στο «αντικείμενο/θέμα προβληματισμού», η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεταξύ  $.30 \leq \phi < .50$  που συνεπάγει μετρίου μεγέθους σχέση μεταξύ των ζευγών για καθεμιά απ' τις μεταβλητές αυτές. Μικρού μεγέθους σχέση μεταξύ του ζεύγους μεταβλητών ( $.10 \leq \phi < .30$ ) αποδείχθηκε για την «προσωπικότητα» και τη «νοημοσύνη». Στις τέσσερις μεταβλητές του 17<sup>ου</sup> αντικειμένου η συσχέτιση ήταν σημαντική ( $p < .001$ ) για την 17.1, σε επίπεδο  $p < .01$  για τις 17.2 και 17.3 και  $p < .05$  για την 17.5. Για τη μεταβλητή 17.4, μολονότι βρέθηκε να ισχύει μια μικρού μεγέθους σχέση, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο του .05 ( $p > .05$ ). Στον πίνακα 10 (σελ. 137) φαίνονται τα περιγραφικά στοιχεία (M.O.  $\pm$  T.A.) και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης  $\phi$  της πρώτης και δεύτερης εφαρμογής για καθεμιά απ' τις απαντήσεις του 17<sup>ου</sup> αντικειμένου.

Όσον αφορά στο αντικείμενο 18, απ' τα αποτελέσματα των αναλύσεων φάνηκε ότι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ζευγών του πληθυσμού και των δεκαπέντε μεταβλητών του είχε τιμή διάφορη του μηδενός. Όσον αφορά τα αντικείμενα 18.4, 18.5 και 18.11 η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεγαλύτερη του .50 ( $\phi \geq .50$ ), που συνεπάγει μια μεγάλου μεγέθους σχέση μεταξύ όλων των ζευγών των μεταβλητών. Όσον αφορά τις 18.1, 18.2, 18.3, 18.6, 18.7, 18.8, 18.10, 18.12, 18.13, 18.14 και 18.15 η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεταξύ  $.30 \leq \phi < .50$  που συνεπάγει μετρίου μεγέθους σχέση μεταξύ όλων των ζευγών των μεταβλητών. Μικρού μεγέθους σχέση μεταξύ των δύο μετρήσεων ( $.10 \leq \phi < .30$ ) αποδείχθηκε μόνο για τη μεταβλητή 18.9 (έμφαση στη συνεργατική μάθηση). Στις 14 απ' τις 15 μεταβλητές του 18<sup>ου</sup> αντικειμένου η συσχέτιση ήταν σημαντική σε επίπεδο  $p < .01$  για τις 18.4, 18.5, 18.10, 18.11 και 18.13, ( $p < .01$ ) για τις 18.1, 18.3, 18.6, 18.8, 18.12, 18.14 και 18.15 και ( $p < .05$ ) για τις μεταβλητές 18.2 και 18.7. Για τη μεταβλητή 18.9, μολονότι υπήρχε μια μικρού μεγέθους σχέση, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο του .05 ( $p > .05$ ). Στον πίνακα 12 (σελ. 138) παρουσιάζονται τα περιγραφικά στοιχεία (M.O.  $\pm$  T.A.) και οι τιμές των



συντελεστών συσχέτισης  $\phi$  μεταξύ της πρώτης και της δεύτερης εφαρμογής του αντικειμένου 18.

Τέλος για το αντικείμενο 19, απ' τα αποτελέσματα των αναλύσεων φάνηκε ότι ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των ζευγών του πληθυσμού σε τέσσερις μεταβλητές είχε τιμή διάφορη του μηδενός. Όσον αφορά τα αντικείμενα 19.1, 19.4 και 19.6 η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεγαλύτερη του .50 ( $\phi \geq .50$ ), που συνεπάγει μια μεγάλου μεγέθους σχέση μεταξύ των ζευγών των μεταβλητών. Όσον αφορά τη μεταβλητή 19.5 η τιμή του συντελεστή  $\phi$  ήταν μεταξύ  $.30 \leq \phi < .50$  που συνεπάγει μετρίου μεγέθους σχέση μεταξύ του ζεύγους της μεταβλητής. Για τα αντικείμενα 19.2 και 19.3 δεν μπόρεσαν να υπολογισθούν οι συντελεστές γιατί δε σχηματίστηκε πίνακας  $2 \times 2$  (δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις της ανάλυσης). Απ' τον έλεγχο των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση κανένα κελί δεν πήρε την τιμή 2 = όχι, άρα κανένας ΚΦΑ δεν πίστευε πως οι «κλειστού τύπου ερωτήσεις» και οι «ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν μία σωστή απάντηση» προάγουν τη δημιουργικότητα του μαθητή, οπότε στην ανάλυση οι μεταβλητές αποδόθηκαν ως συνεχείς. Εναλλακτικά, στην προσπάθεια υπολογισμού της συσχέτισης με το μη παραμετρικό συντελεστή Cohen Kappa, πάλι δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις της ανάλυσης και τα αποτελέσματα ήταν παρόμοια, επομένως οι μεταβλητές αποδόθηκαν ως συνεχείς. Περαιτέρω, οι αναλύσεις με το μη παραμετρικό τεστ McNemar δεν ικανοποιήθηκαν, πάλι για τον ίδιο λόγο (υπολογισμός για πίνακες  $P \times P$ , όπου  $P$  πρέπει να είναι μεγαλύτερο του 1). Εν κατακλείδι, παρατηρώντας ότι στο αντικείμενο 19.2 δεν υπήρξε κανένα ζεύγος διαφωνίας και στην 19.3 υπήρξε μόνο ένα ζεύγος διαφωνίας, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι δε διαφέρουν οι δύο μετρήσεις μεταξύ τους.

Έτσι, στις τέσσερις απ' τις έξι μεταβλητές του 19ου αντικειμένου η συσχέτιση ήταν σημαντική ( $p < .001$ ) για τις 19.1, 19.4 και 19.6 και ( $p < .01$ ) για τη 19.5. Στον πίνακα 11 (σελ. 137) φαίνονται τα περιγραφικά στοιχεία (Μ.Ο.  $\pm$  Τ.Α.) και οι τιμές των συντελεστών συσχέτισης  $\phi$  της πρώτης και δεύτερης εφαρμογής του αντικειμένου 19.

Συνοπτικά, για τις 47 μεταβλητές των αντικειμένων 14, 15, 17, 18 και 19 οι 12 απ' τις συσχετίσεις (σε ζεύγη μεταβλητών) ήταν μεγάλου μεγέθους, οι 26 ήταν μετρίου μεγέθους και μόνο τέσσερις ήταν μικρού μεγέθους (στις τρεις εκ των οποίων το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο του .05 ( $p > .05$ ). Για πέντε



Πίνακας 10. Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του αντικείμενου 17 του Α' μέρους του ΡΑC.

17	Παράγοντες που συμβάλλουν στο πόσο δημιουργικός μπορεί να είναι ένας μαθητής	1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				Αριθμός ζευγών που δε συμφωνούν	Τιμή phi	phi (φ) sig
		Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)			
Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		(n)	(φ)	(p)		
17.1	Εκπαιδευτικό περιβάλλον	37	64,9	20	35,1	33	57,9	24	42,1	12	.564	.000*
17.2	Προϋπάρχουσα γνώση μαθητή	25	43,9	32	56,1	26	45,6	31	54,4	17	.397	.003**
17.3	Αντικείμενο / θέμα προβληματισμού	21	36,8	36	63,2	20	35,1	37	64,9	15	.429	.001**
17.4	Προσωπικότητα μαθητή	46	80,7	11	19,3	49	86,0	8	14	13	.186	.159
17.5	Νοημοσύνη μαθητή	21	36,8	36	63,2	30	52,6	27	47,4	21	.288	.030***

Πίνακας 11. Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του αντικείμενου 19 του Α' μέρους του ΡΑC.

α/α		1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				αριθμός των ζευγών που δε συμφωνούν	Τιμή phi	phi (φ) sig
		Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)			
19.	Μορφές διατύπωσης ερωτήσεων ή προβλημάτων, που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών	Ναι		Όχι		Ναι		Όχι		(n)	(φ)	(p)
19.1	Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις	43	76,8	13	23,2	45	78,9	12	21,1	7	.641	.000*
19.2	Κλειστού τύπου ερωτήσεις	56	100	0	0	57	100	0	0	0	.a	.a
19.3	Ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν μία σωστή απάντηση	1	1,8	55	98,2	57	100	0	0	1	.a	.a
19.4	Ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν πολλαπλές απαντήσεις	47	83,9	9	16,1	49	86	8	14	7	.516	.000*
19.5	Ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά προηγούμενη γνώση	23	41,1	33	58,9	24	42,1	33	57,9	15	.451	.001**
19.6	Ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά λίγη ή καθόλου σχετική προηγούμενη γνώση	20	35,7	36	64,3	19	33,3	38	66,7	11	.568	.000*

Όπου \* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .001$   
Όπου \*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$   
Όπου \*\*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$   
.a Δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις ανάλυσης (a), αλλά εμφανίζουν μικρό αριθμό ζευγών διαφωνίας.  
Ανάλυση συσχέτισης phi (φ)

Πίνακας 12. Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του αντικείμενου 18 του Α' μέρους του ΡΑΕ.

α/α		1 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				2 <sup>η</sup> εφαρμογή (N=57)				αριθμός ζευγών που δε συμφωνούν	Τιμή phi	phi (φ) sig
		Ναι		Όχι		Ναι		Όχι				
		Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)	Συχνότητα (n)	Ποσοστό (%)			
18.	Απαραίτητες διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών											
18.1	Συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων	6	10,7	50	89,3	4	7,0	53	93,0	6	.352	.008**
18.2	Έμφαση στην απόκτηση γνώσεων	12	21,4	44	78,6	15	26,3	42	73,7	14	.302	.024***
18.3	Έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση	36	64,3	20	35,7	31	54,4	26	45,6	15	.455	.001**
18.4	Χρήση εξωτερικών-υλικών βραβείων / επαίνων	10	17,9	46	82,1	11	19,3	46	80,7	7	.591	.000*
18.5	Συχνή ηθική επιβράβευση	34	60,7	22	39,3	41	71,9	16	28,4	13	.504	.000*
18.6	Έμφαση στην αυτονομία και την ανεξαρτησία	33	58,9	23	41,1	34	59,6	23	40,4	15	.443	.001**
18.7	Έμφαση στον ανταγωνισμό	2	3,6	54	96,4	4	7,0	53	93,0	4	.320	.017***
18.8	Ελευθερία στις επιλογές	41	71,9	16	28,4	43	75,4	14	25,6	13	.396	.003**
18.9	Έμφαση στη συνεργατική μάθηση	34	60,7	22	39,3	32	56,1	25	43,9	21	.234	.080
18.10	Συχνή και λεπτομερής ανατροφοδότηση	27	48,2	29	51,8	28	49,1	29	50,9	14	.499	.000*
18.11	Έμφαση στη μάθηση μέσω της εξερεύνησης	32	57,1	24	42,9	29	50,9	28	49,1	11	.609	.000*
18.12	Ευκαιρίες για ερωτήσεις επάνω στο θέμα προβληματισμού, στις ιδέες, στις απόψεις ή στις υποθέσεις	32	57,1	24	42,9	30	52,6	27	47,4	16	.424	.002**
18.13	Έμφαση στην πιστή ακολουθία των οδηγιών	2	3,6	54	96,4	2	3,5	55	96,5	2	.481	.000*
18.14	Ευκαιρίες για τη διόρθωση προσωπικών λαθών	13	32,2	43	76,8	15	26,3	42	73,7	12	.431	.001**
18.15	Αποδοχή όλων των απόψεων, ιδεών, προτάσεων αλλά και των αποτελεσμάτων (των μαθητών)	28	50,0	28	50,0	27	47,4	30	52,6	15	.465	.001**

Όπου \* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .001$   
Όπου \*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .01$   
Όπου \*\*\* Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$   
Ανάλυση συσχέτισης phi (φ)

ζεύγη μεταβλητών δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις της ανάλυσης και καμίας άλλης εναλλακτικής στατιστικής ανάλυσης). Έτσι, απ' τα αποτελέσματα δεν απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις των μεταβλητών 15.14, 17.4 και 17.5 γιατί το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο του .05. Επίσης, δεν απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις των μεταβλητών 15.4, 15.12, 15.17, 19.2 και 19.3 γιατί στις 15.4 και 15.17 το επίπεδο σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο του .05 κι επίσης γιατί σε όλες αυτές τις μεταβλητές δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις των αναλύσεων τους. Για όλες τις υπόλοιπες 38 μεταβλητές απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις τους (όπου  $H_A: \phi = 0$ ). κι έγιναν αποδεκτές οι εναλλακτικές τους (όπου  $H_A: \phi \neq 0$ ).

Η μέτρια συμφωνία μεταξύ των δύο μετρήσεων του Α' μέρους του PAC ήταν εν μέρει αναμενόμενη. Στις έρευνες με ερωτηματολόγια (τεστ) αυτο-αξιολόγησης / αυτο-καταγραφής, όπως προαναφέρθηκε (σελ. 118-119), οι συμμετέχοντες έχουν την τάση να δίνουν περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις.

*Θεματική Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ) του Β' μέρους του PAC.*  
Για την επεξεργασία του Β' μέρους του PAC (ελεύθερες απαντήσεις – ανοικτού τύπου) εφαρμόσθηκε η θεματική Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ). Ως μονάδα καταγραφής ορίστηκε το «θέμα», που όπως αναφέρει ο Berg (2001) είναι η πιο εύχρηστη μονάδας μέτρησης και η έκταση του οποίου μπορεί να κυμαίνεται από μία λέξη, μια σειρά λέξεων, μια απλή πρόταση έως και αρκετές συντακτικές περιόδους. Αυτή η διακύμανση της έκτασης του θέματος οφείλεται στο γεγονός ότι σε πολλές περιπτώσεις για την ανάλυση και ένταξη ενός «λόγου» σε μία θεματική κατηγορία χρειάζεται μεγαλύτερο μέρος κειμένου, ώστε να γίνεται εμφανές το ιδεολογικό του μήνυμα. Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις το ίδιο θέμα μπορεί να εντάσσεται σε διαφορετικές κατηγορίες. Αυτό συμβαίνει μόνο στο βαθμό που κάθε φορά σχολιάζεται διαφορετικό μέρος ή διαφορετική πτυχή του θέματος και για λόγους κατανόησης του κειμένου δεν κατακερματίζεται (ώστε σε κάθε κατηγορία να εντάσσεται ένα μικρό μέρος λόγου χωρίς νόημα). Με τη θεματική ΠΑΠ, το υλικό ποιοτικής φύσης (κείμενα) μετατράπηκε αρχικά σε υλικό ποσοτικής φύσης (αριθμοί/συχνότητες των εμφανιζόμενων θεμάτων στα κείμενα).

Η θεματική ΠΑΠ διατηρεί τα θετικά στοιχεία της ποσοτικής έρευνας (Mayring, 2000) διότι εξασφαλίζει περιγραφικά ποσοστιαία δεδομένα και

ταυτόχρονα δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην εις βάθος διερεύνηση του υλικού. Η εφαρμογή ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυση των δεδομένων του κειμένου εστιάζει και στις δύο όψεις των επικοινωνιακών μηνυμάτων των απαντήσεων (Berg, 2001), στην καταγραφή και άθροιση των στοιχείων του κειμένου ανά θεματικό πλαίσιο και στην περαιτέρω θεματική τους ομαδοποίηση (θεματικές κατηγορίες), αλλά και στην ερμηνεία των θεματικών κατηγοριών που προκύπτουν με βάση την υπάρχουσα διεθνή βιβλιογραφία.

*Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών του Β' μέρους του PAC.* Στο δεύτερο μέρος του PAC (δύο αντικείμενα με ελεύθερες απαντήσεις – ανοικτού τύπου), που εφαρμόσθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (βλ. Θεματική Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου Β' μέρους του PAC) πραγματοποιήθηκε άλλο είδος ελέγχου αξιοπιστίας. Όπως υποστηρίζουν ερευνητές και συγγραφείς στην ποιοτική έρευνα οι όροι εγκυρότητα και αξιοπιστία αποφεύγονται (Chemnitz και Swanson, 1986). Παρ' όλ' αυτά υπάρχει τρόπος για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της κωδικοποίησης των θεμάτων. Έτσι, όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στα δύο αντικείμενα του εργαλείου και την περαιτέρω εξαγωγή θεμάτων (κωδικοποίηση), αυτή πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά από δύο ερευνητές. Με τον τρόπο αυτό υπολογίσθηκε η αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών (inter-rater reliability) ή αλλιώς η υποκειμενικότητα, δηλαδή ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών στις κωδικοποιημένες θεματικές κατηγορίες. Ο βαθμός αξιοπιστίας της κωδικοποίησης για καθένα απ' τα δύο αντικείμενα υπολογίστηκε με τη χρήση του δείκτη Cohen's Kappa ( $k$ ) για όλες τις κωδικοποιημένες θεματικές κατηγορίες τους.

Για το πρώτο αντικείμενο, την περιγραφή παραδειγμάτων δημιουργικότητας όπως εκδηλώθηκαν απ' τους μαθητές στο μάθημα της ΦΑ, ο δείκτης Cohen's Kappa για κάθε ζεύγος κωδικοποίησης κυμάνθηκε από  $k = 0,753$  έως  $k = 0,889$ , γεγονός που υποδηλώνει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας (πίνακας 13, σελ. 140).

Για το δεύτερο αντικείμενο, τα εμπόδια ή τους ανασταλτικούς παράγοντες της προαγωγής της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ, ο δείκτης Cohen's Kappa

για τα τέσσερα ζεύγη κωδικοποίησης κυμάνθηκε από  $k = 0,785$  έως  $k = 0,898$ , γεγονός που υποδηλώνει υψηλή συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών (πίνακας 14, σελ. 141). Έτσι, απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις (όπου  $H_0: k = 0$ ) πως δεν θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκορ των δύο αξιολογητών για καθένα απ' τα ζεύγη των κωδικοποιημένων θεματικών κατηγοριών που θα προκύψουν απ' την Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου και για καθένα απ' τα δύο αντικείμενα του Β' μέρους του PAC, σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του .000 κι έγιναν αποδεκτές οι εναλλακτικές του  $\chi$  υποθέσεις (όπου  $H_A: k \neq 0$ ).

**Πίνακας 13.** Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών για κάθε θεματική κατηγορία του πρώτου αντικειμένου του Β' μέρους του PAC (παραδείγματα δημιουργικότητας που εκδηλώθηκαν απ' τους μαθητές στο μάθημα της ΦΑ).

α/α	Θεματικές κατηγορίες	Τιμή Cohen's kappa (k)	Cohen's kappa sig (p)
<b>Τρόποι εμφάνισης της δημιουργικότητας</b>			
1	Δημιουργίες με τα στοιχεία της κίνησης	0,853	.000
2	Δημιουργίες ή τροποποιήσεις παιχνιδιών	0,862	.000
3	Τροποποιήσεις στις αθλοπαιδιές	0,795	.000
4	Δημιουργίες και τροποποιήσεις χορών	0,753	.000
5	Κατασκευές, προτάσεις για δρώμενα και καλλιτεχνικές δραστηριότητες	0,789	.000
<b>Δραστηριότητες που εκδηλώθηκε η δημιουργικότητα</b>			
1	Κινητικές δεξιότητες	0,775	.000
2	Παιχνίδια	0,889	.000
3	Αθλητικές δεξιότητες	0,852	.000
4	Χορός	0,783	.000



**Πίνακας 14.** Αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών για κάθε θεματική κατηγορία του δεύτερου αντικειμένου του Β΄ μέρους του ΡΑC (εμπόδια ή ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ).

α/α	Θεματικές κατηγορίες	Τιμή Cohen's kappa (k)	Cohen's kappa sig (p)
1	Φυσικό περιβάλλον και φυσικοί πόροι	0,898	.000
2	Εκπαιδευτικό περιβάλλον και εκπαιδευτικοί πόροι	0.889	.000
3	Προσωπικότητα και προσόντα ΚΦΑ	0,864	.000
4	Προσωπικότητα και προσόντα μαθητή	0,785	.000

Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών του CFTB. Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο, όπως προαναφέρθηκε, χρησιμοποίησε ποιοτική μέθοδο συλλογής δεδομένων (καταγραφή συμπεριφορών με λίστα ελέγχου μέσω φυσικής παρατήρησης). Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας του εργαλείου, μέρος των υπό παρατήρηση μαθημάτων (οκτώ απ' τα 60 μαθήματα) παρατηρήθηκαν από δύο αξιολογητές. Έτσι, υπολογίσθηκε η αξιοπιστία μεταξύ των αξιολογητών στις 18 παρατηρούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους με τον υπολογισμό του συντελεστή Cohen's Kappa (k) στο σύνολο των οκτώ μαθημάτων (πίνακας 15, σελ. 142).

Ο δείκτης Cohen's Kappa έδειξε ικανοποιητική συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών για την 7<sup>η</sup>, 8<sup>η</sup>, 13<sup>η</sup> ( $K = 0,714$ ) και 18<sup>η</sup> συμπεριφορά ( $K = 0,60$ ), ενώ παρατηρήθηκε υψηλή έως τέλεια συμφωνία για τις υπόλοιπες 13 παρατηρούμενες συμπεριφορές ( $K = 0.75$  έως  $K = 1$ ). Με εξαίρεση στη 2<sup>η</sup> παρατηρούμενη συμπεριφορά, όπου δεν μπόρεσε να υπολογισθεί ο συντελεστής γιατί δε σχηματίστηκε πίνακας 2 X 2 (δεν ικανοποιήθηκαν οι προϋποθέσεις της ανάλυσης). Έτσι, απορρίφθηκαν οι μηδενικές υποθέσεις (όπου  $H_0: k = 0$ ) πως δεν θα υπάρχει συμφωνία μεταξύ των σκορ των δύο αξιολογητών για καθεμιά απ' τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ (CFTB) στα υπό παρατήρηση μαθήματα, σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του .01 για 12 μεταβλητές και σε επίπεδο σημαντικότητας μικρότερο του .05 για τέσσερις μεταβλητές κι έγιναν αποδεκτές οι εναλλακτικές τους υποθέσεις (όπου  $H_A: k \neq 0$ ).

**Πίνακας 15.** Έλεγχος αξιοπιστίας μεταξύ των αξιολογητών του CFTB (στο σύνολο 8 παρατηρήσεων / μαθημάτων).

α/α	Συμπεριφορές	Τιμή Cohen's kappa (k)	Cohen's kappa sig (p)
1	Διδάσκει στους μαθητές τα βασικά και τους αφήνει να ανακαλύψουν περισσότερα από μόνοι τους.	1	.005
2	Θέτει ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους	.a	.a
3	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις απόψεις τους	1	.005
4	Δίνει συχνά ευκαιρίες στους μαθητές για να δουλέψουν ομαδικά	1	.005
5	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων/δεξιοτήτων	1	.005
6	Προτιμά να μαθαίνουν οι μαθητές τα βασικά σε ικανοποιητικό βαθμό, παρά να καλύπτει τη διδακτέα ύλη	1	.005
7	Ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις τους μαθητές όταν προτείνουν κάτι, για να τους κάνει να σκεφτούν περισσότερο	.714	.035
8	Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, παρόλο που αυτό παίρνει περισσότερο χρόνο	.714	.035
9	Ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται προς διάφορες κατευθύνσεις ακόμη κι αν κάποιες απ' τις ιδέες δεν είναι εφαρμόσιμες	1	.005
10	Αφήνει χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους	1	.005
11	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να μοιραστούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες	1	.005
12	Δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	.750	.028
13	Ακολουθεί αυτά που προτείνουν οι μαθητές, δείχνοντας τους ότι τους παίρνει στα σοβαρά	.714	.035
14	Ακούει τις προτάσεις των μαθητών ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες	1	.005
15	Δείχνει την εκτίμηση του, όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους	1	.005
16	Δεν ενοχλείται αν οι μαθητές δοκιμάζουν τις ιδέες τους και αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξε	1	.005
17	Ενθαρρύνει τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης.	1	.005
18	Ενθαρρύνει τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις	.600	.064

Επίπεδο σημαντικότητας  $p < .05$

Ανάλυση συσχέτισης Cohen's kappa (k)

Όπου .a δεν ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις ανάλυσης

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### *Περιγραφικά Χαρακτηριστικά Δείγματος*

Για τη στατιστική επεξεργασία των περιγραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση της ηλικίας τους και της διδακτικής τους εμπειρίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, υπολογίσθηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά όσον αφορούσε: α) στο φύλο τους, β) στην ηλικιακή τους κατηγορία (τρεις ηλικιακές κατηγορίες ανά δεκαετία), γ) στο χρόνο κτήσης του πτυχίου τους (τέσσερις κατηγορίες), δ) στην κατοχή ή όχι μεταπτυχιακού διπλώματος σπουδών, ε) στην κατοχή ή όχι διδακτορικού διπλώματος σπουδών, στ') στη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και ζ) στον αριθμό επιμορφωτικών σεμιναρίων που παρακολούθησαν. Επίσης, υπολογίστηκε η συχνότητα: α) του αριθμού των ειδικοτήτων και β) των ειδικοτήτων που κατείχαν, γ) του αν είχαν ή όχι προπονητική εμπειρία και δ) του αθλήματος στο οποίο ήταν προπονητές, ε) του αν είχαν ή όχι αθλητική εμπειρία, ή συμμετείχαν ή δεν συμμετείχαν σε φυσικές δραστηριότητες (ΦΔ) και στ') του αθλήματος στο οποίο προπονούσαν ή της ΦΔ στην οποία συμμετείχαν.

Απ' τους 220 ΚΦΑ πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι 111 ήταν άνδρες (50,5%) και οι 109 γυναίκες (49,5%) με μέσο όρο ηλικίας τα  $43,77 \pm 3,89$  έτη. Οι περισσότεροι ΚΦΑ (N=169) είχαν αποκτήσει το πτυχίο τους μέσα στη δεκαετία 1981-1990 και ήταν μεταξύ 36-55 ετών (N=202). Ένα μικρό ποσοστό τους (14,15%) είχε αποκτήσει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που κατείχαν διδακτορικό τίτλο σπουδών (N=8). Η συντριπτική τους πλειοψηφία δήλωσε πως συμμετείχε σε επιμορφωτικά σεμινάρια (98,11%) κι απ' αυτό το ποσοστό οι 74 ανέφεραν πως συμμετείχαν σε 1-10 σεμινάρια, ενώ άλλοι 64 σε 11-20 σεμινάρια. Ο μέσος όρος της διδακτικής τους εμπειρίας στο δημοτικό ήταν  $13,43 \pm 5,12$  έτη (πίνακας 16, σελ. 144).

Οι περισσότεροι απ' τους ΚΦΑ είχαν μία ειδικότητα (N=176), ενώ μόλις ένας απ' αυτούς ανέφερε πως είχε τρεις. Οι παραδοσιακοί χοροί ήταν η ειδικότητα με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (N=25). Οι 72 απ' τους ΚΦΑ

δήλωσαν πως είχαν ως ειδικότητα ένα ομαδικό άθλημα και κυρίως το ποδόσφαιρο (N=24) ή την καλαθοσφαίριση (N=21). Ο κλασσικός αθλητισμός ήταν κι αυτός μεταξύ των ειδικοτήτων με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης (N=24) (πίνακας 17 σελ. 145).

Πολλοί απ' τους ΚΦΑ δήλωσαν πως είχαν προπονητική εμπειρία (N=157) και οι περισσότεροι σε ομαδικά αθλήματα (N=72), κυρίως στο ποδόσφαιρο (N=31) και στην καλαθοσφαίριση (N=21). Επιπρόσθετα, η ενόργανη (N=17) και ο κλασσικός αθλητισμός (N=18) ήταν ψηλά στις προπονητικές προτιμήσεις κι επιλογές του δείγματος (πίνακας 18, σελ. 145-146).

Ο ίδιος αριθμός ΚΦΑ που δήλωσε πως έχει προπονητική εμπειρία, δήλωσε πως είχε κι αθλητική εμπειρία (N=157). Το ομαδικά αθλήματα πάλι καταλάμβαναν την πρώτη θέση (N=84) και διαπιστώθηκε πως πολλοί συμμετέχοντες αθλούνταν στο ποδόσφαιρο (N=29), στην καλαθοσφαίριση (N=26) και στην πετοσφαίριση (N=23). Μολαταύτα, οι περισσότεροι ΚΦΑ ανέφεραν πως ασχολούνταν με τον κλασσικό αθλητισμό (N=49) (πίνακας 19, σελ. 146).

**Πίνακας 16.** Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Μ.Ο.  $\pm$  Τ.Α., συχνότητες και ποσοστά) όσον αφορά στο φύλο, στην ηλικία, στους τίτλους σπουδών, στην επιμόρφωση και στην επαγγελματική τους εμπειρία (N=220).

		αριθμός ατόμων (N)	ποσοστό (%)
Φύλο	Άνδρες	111	50,50
	Γυναίκες	109	49,50
Ηλικιακή Κατηγορία	26-35 ετών	8	3,81
	36-45 ετών	98	46,67
	46-55 ετών	104	49,52
Χρόνος κτήσης πτυχίου (κατηγορία ανά 10ετία)	πριν το 1980	1	0,48
	1981-1990	169	80,48
	1991-2000	36	17,14
	2001-2002	4	1,90
Μεταπτυχιακό δίπλωμα σπουδών	Ναι	29	14,15
	Όχι	176	85,85
Διδακτορικό δίπλωμα σπουδών	Ναι	8	3,92
	Όχι	196	96,08
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	Ναι	208	98,11
	Όχι	4	1,89
Αριθμός επιμορφωτικών σεμιναρίων	1-10	74	43,79
	11-20	64	37,87
	21-30	20	11,83
	31-40	3	1,78
	41-50	8	4,73
μέσος όρος $\pm$ τυπική απόκλιση Μ.Ο. $\pm$ Τ.Α.			
Ηλικία		43,77 $\pm$ 3,89	
Έτη επαγγελματικής εμπειρίας στο δημοτικό		13,43 $\pm$ 5,12	

Πίνακας 17. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όσον αφορά στις ειδικότητες τους (συχνότητες) (N=220).

ΚΦΑ με:	Συχνότητα		
	Μία ειδικότητα	176	
	Δύο ειδικότητες	14	
	Τρεις ειδικότητες	1	
Ειδικότητα		Συχνότητα ειδ/τας	Συχνότητα ομάδας ειδ/των
Ομαδικά αθλήματα	Ποδόσφαιρο	24	72
	Καλαθοσφαίριση	21	
	Πετοσφαίριση	19	
	Χειροσφαίριση	8	
Γυμναστική / Χοροί	Παραδοσιακοί Χοροί	25	53
	Ρυθμική	18	
	Ενόργανη	10	
Άλλα αθλήματα	Κλασικός Αθλητισμός	24	
	Κολύμβηση	16	
	Αντισφαίριση	12	
	Ιστιοπλοΐα	9	
	Κωπηλασία	5	
	Χιονοδρομία	5	
	Πάλη	3	
	Μαζικός Αθλητισμός	2	
	Ειδική Αγωγή	2	
	Υπαιθριες Δραστηριότητες	1	
	Προπονητική	1	
	Τζούντο	1	
	Γενική	1	

Πίνακας 18. Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όσον αφορά στην προπονητική εμπειρία (συχνότητες) (N=220).

ΚΦΑ:	Συχνότητα		
	Με προπονητική εμπειρία	157	
	Χωρίς προπονητική εμπειρία	47	
Αθλημα ή ΦΔ		Συχνότητα αθλήματος ή ΦΔ	Συχνότητα ομάδας αθλημάτων ή ΦΔ
Ομαδικά αθλήματα	Ποδόσφαιρο	31	72
	Καλαθοσφαίριση	22	
	Πετοσφαίριση	13	
	Χειροσφαίριση	6	
Γυμναστική / Χοροί	Ενόργανη	17	42
	Παραδοσιακοί Χοροί	11	
	Ρυθμική	5	
	Κλασικό Μπαλέτο	5	
	Αεροβική	3	
	Ορθοσωμική	1	
Άλλα αθλήματα ή ΦΔ	Κλασικός αθλητισμός	18	
	Κολύμβηση	13	
	Αντισφαίριση	10	
	Ιστιοπλοΐα	5	
	Κωπηλασία	4	
	Πάλη	3	



Χιονοδρομία	3
Μαζικός Αθλητισμός	2
Ποδηλασία	2
Επιτραπέζια αντισφαίριση	1
Άρση Βαρών	1
Σκοποβολή	1
Τζούντο	1

**Πίνακας 19.** Περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος όσον αφορά στην αθλητική εμπειρία ή στις ΦΔ (συχνότητες) (N=220).

ΚΦΑ:	Με αθλητική εμπειρία Χωρίς αθλητική εμπειρία	Συχνότητα	
		157	38
	Αθλημα ή ΦΔ	Συχνότητα αθλήματος ή ΦΔ	Συχνότητα ομάδας αθλημάτων ή ΦΔ
<b>Ομαδικά αθλήματα</b>	Ποδόσφαιρο	29	<b>84</b>
	Καλαθοσφαίριση	26	
	Πετοσφαίριση	23	
	Χειροσφαίριση	6	
<b>Γυμναστική / Χοροί</b>	Ενόργανη	7	<b>21</b>
	Ρυθμική	5	
	Κλασσικό Μπαλέτο	5	
	Παραδοσιακοί Χοροί	3	
	Μοντέρνοι Χοροί	1	
<b>Άλλα αθλήματα ή ΦΔ</b>	Κλασσικός αθλητισμός	49	
	Κολύμβηση	14	
	Κωπηλασία	5	
	Ιστιοπλοΐα	4	
	Χιονοδρομία	4	
	Πάλη	3	
	Αντισφαίριση	3	
	Ποδηλασία	2	
	Πολεμικές τέχνες	1	
	Αντιπτήριση	1	
	Σκοποβολή	1	
	Τζούντο	1	

### **Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του Gr-CFTIndex**

Για τις συνεχείς μεταβλητές του πρώτου εργαλείου, τις 27 προτάσεις/ συμπεριφορές που προέκυψαν απ' τη διερευνητική παραγοντική ανάλυση του και που απαντήθηκαν με τη βοήθεια 6βάθμιας κλίμακας Likert, υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι (Μ.Ο.) και οι τυπικές αποκλίσεις τους (Τ.Α.) για το σύνολο του

δείγματος (N=220). Επίσης, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων κάθε παράγοντα και ο μέσος όρος των απαντήσεων στα 27 αντικείμενα του εργαλείου (M.O. Gr-CFTIndex). Τα αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του Gr-CFTIndex παρατίθενται στον πίνακα 20 (σελ. 148).

Οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως επιδείκνυαν συχνά συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων τους άγγιζε το 4,62 (με ανώτατο το 6=πάντα).

Αναλυτικότερα, στη συγκεκριμένη έρευνα οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονταν πως επιδεικνύουν πιο έντονα απ' όλες τις συμπεριφορές τους την έμφαση που δίνουν στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους (M.O. = 5,13) και θεωρούσαν, πως εστίαζαν σχεδόν πάντα και σ' αυτές αλλά και στη σημαντικότητα τους.

Περαιτέρω, οι ΚΦΑ εκτιμούσαν πως σχεδόν πάντα διαχειρίζονται θετικά την απογοήτευση των μαθητών τους και τους βοηθούν να εκλάβουν την αποτυχία σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης (M.O. = 5,12).

Επίσης, οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως τις περισσότερες φορές λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις προτάσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών τους (M.O. = 4,98). Πίστευαν πως επιδεικνύουν την αφοσίωση προς τους μαθητές τους και προσηλώνονται στις προτάσεις κι ερωτήσεις τους ακόμη κι αν αυτές ήταν φαινομενικά άσχετες, ανόητες ή μη πρακτικές.

Επιπρόσθετα οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως ενισχύουν αρκετές φορές (M.O. = 4,37) την υπευθυνότητα των μαθητών τους για μάθηση. Αυτό, αισθάνονταν πως το πετυχαίνουν τονώνοντας την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους κι ενδυναμώνοντας την αυτονομία τους, μέσω της μεθόδου της ανακάλυψης και της εξερεύνησης, καθώς αυτά ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία τους κατά τη διαδικασία της μάθησης. Επίσης, θεώρησαν πως ενθαρρύνουν την ανεξαρτησία των μαθητών τους δίνοντας τους ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση, παροτρύνοντας τους να ανταλλάξουν απόψεις κι ιδέες και να συμβάλλουν στο μάθημα μ' αυτές. Επιπρόσθετα, οι ΚΦΑ πίστευαν πως ενισχύουν τον αυτοέλεγχο των μαθητών τους με το να τους δίνουν ευκαιρίες για αυτο-αξιολόγηση. Επιπλέον, οι ΚΦΑ πίστευαν πως αρκετές φορές καθυστερούν την κριτική τους στις ιδέες των μαθητών τους, δίνοντας τους έτσι περαιτέρω χρόνο για να τις αναπτύξουν (M.O. = 4,13). Τα ελαστικά χρονικά περιθώρια υποστηρίχτηκαν στον ίδιο βαθμό απ'

**Πίνακας 20.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του Gr-CFTIndex (M.O.  $\pm$  T.A.) (N=220).

Αντικείμενα		M.O.	T.A.	M.O. και T.A παράγοντα	
<b>1ος Παράγοντας: Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση</b>					
1	Ενθαρρύνω τους μαθητές να μου δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους	4,48	1,11	<b>4,37 ± 0,80</b>	
2	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις	4,19	1,15		
5	Στο μάθημα μου, διερευνώ τις ιδέες των μαθητών για να ενθαρρύνω τον τρόπο σκέψης τους	4,46	1,16		
6	Αναμένω απ' τους μαθητές μου να ελέγχουν την προσπάθεια τους αντί να περιμένουν από μένα να τους διορθώσω	3,98	1,16		
13	Όταν οι μαθητές μου προτείνουν κάτι, τους ανατροφοδοτώ με ερωτήσεις για να τους κάνουν να σκεφτούν περισσότερο	4,55	1,00		
19	Θέτω ερωτήματα στους μαθητές μου για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους	4,43	1,10		
20	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στο μάθημα μου με τις ιδέες και τις προτάσεις τους	4,32	1,09	<b>4,98 ± 0,78</b>	
24	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως περιμένω να ελέγξουν την προσπάθειά τους πριν το κάνω εγώ	4,10	1,16		
29	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν προτάσεις στο μάθημα	4,59	1,16		
33	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	4,58	1,01		
<b>2ος Παράγοντας: Σοβαρή αντιμετώπιση</b>					
14	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους ακόμη κι αν αυτές είναι φαινομενικά άσχετες	4,85	1,07		
16	Όταν οι μαθητές μου έχουν ερωτήσεις, τους ακούω προσεκτικά	5,48	0,71	<b>4,13 ± 0,93</b>	
34	Ακούω τις προτάσεις των μαθητών μου ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες	4,78	1,04		
43	Ακούω υπομονετικά όταν οι μαθητές μου θέτουν ερωτήσεις που μπορεί να ακουστούν ανόητες	4,83	1,07		
<b>3ος Παράγοντας: Καθυστέρηση κριτικής - έλλειψη βιασύνης</b>					
4	Όταν οι μαθητές μου έχουν κάποιες ιδέες, προτιμώ να τις εξετάζω περαιτέρω πριν πάρω θέση γι' αυτές	4,39	1,22		
22	Δε λέω αμέσως την άποψή μου στις ιδέες των μαθητών μου, είτε συμφωνώ είτε διαφωνώ μ' αυτές	3,96	1,25		
30	Δε μ' ενδιαφέρει να προχωρώ γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο	4,44	1,37	<b>5,12 ± 0,80</b>	
31	Σχολίζω τις ιδέες των μαθητών μου μόνο όταν αυτές έχουν εξερευνηθεί λεπτομερώς	3,71	1,32		
<b>4ος Παράγοντας: Θετική διαχείριση της αποτυχίας</b>					
18	Βοηθώ τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία να την αποδεχτούν έτσι ώστε να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθησή τους	5,41	0,83		
36	Ενθαρρύνω τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης	4,99	1,16		
45	Ενθαρρύνω τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις	4,96	0,99		
<b>5ος Παράγοντας: Έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες</b>					
3	Στο μάθημα μου δίνεται έμφαση στη μάθηση των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	5,24	0,80	<b>5,13 ± 0,70</b>	
12	Δίνω έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	5,25	0,78		
21	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως προσδοκώ απ' αυτούς να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες	4,91	0,97		
<b>6ος Παράγοντας: Ευκαιρίες για απόκλιση</b>					
35	Δε με πειράζει οι μαθητές μου να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξα	4,10	1,20		
41	Επιτρέπω στους μαθητές μου να αποκλίνουν απ' αυτό που τους έχει υποδειχθεί να κάνουν	3,61	1,24		
44	Οι μαθητές επιτρέπεται να προχωρούν πέρα απ' αυτά που τους διδάσκει μέσα στο μάθημα μου	4,28	1,17	<b>4,00 ± 0,96</b>	
<b>Μέσος όρος Gr-CFTIndex</b>					<b>4,55 ± 0,61</b>

Χρήση δβάθμιας κλίμακας Likert όπου 1=Ποτέ και 6 =Πάντα

τους ΚΦΑ και για τη διδασκαλία ενός θέματος, αφού θεωρούσαν πως δε βιάζονται να προχωρήσουν απ' το ένα στο άλλο θέμα. Τέλος, οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως αρκετές φορές δίνουν στους μαθητές τους ευκαιρίες για να αποκλίνουν (Μ.Ο. = 4,00) απ' αυτά που διδάσκονται ή απ' αυτά που τους έχουν υποδείξει.

### ***Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του Α' μέρους του PAC***

Οι αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας, τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα του και το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα, διερευνήθηκε μέσα από μια σειρά ερωτημάτων. Για τις συνεχείς μεταβλητές του Α' μέρους του PAC (απαντήσεις 1-12 σε 5βάθμια κλίμακα Likert) υπολογίσθηκαν οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις τους και τα ποσοστά εμφάνισης τους (Μ.Ο.  $\pm$  Τ.Α., %), για το σύνολο του δείγματος (N=220). Για τις κατηγορικές μεταβλητές (απαντήσεις των αντικειμένων 13, 14 και 16) και για τις διακριτές μεταβλητές (απαντήσεις των αντικειμένων 15, 17, 18 και 19 με τη μορφή 1 = ναι και 2 = όχι) υπολογίσθηκαν οι συχνότητες και τα ποσοστά τους για το σύνολο του δείγματος (N=220).

Τα ερωτήματα αυτά παρουσιάστηκαν με τυχαία σειρά μέσα στο δεύτερο ερευνητικό εργαλείο PAC, όμως για την καλύτερη παρουσίαση των αποτελεσμάτων, παρουσιάζονται σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το υπό εξέταση αντικείμενο: α) φύση της δημιουργικότητας, β) χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, γ) δημιουργικά αποτελέσματα και δ) εκπαιδευτικό περιβάλλον για τη δημιουργικότητα.

Στους πίνακες που ακολουθούν η σειρά εμφάνισης των αντικειμένων είναι ίδια με τη σειρά εμφάνισης τους στο εργαλείο, ενώ στα σχήματα η σειρά εμφάνισης των αντικειμένων είναι ιεραρχικά φθίνουσα με βάση τα ποσοστά εμφάνισης των απαντήσεων). Τα ποσοστά των απαντήσεων «συμφωνώ απόλυτα» και «συμφωνώ» αθροίστηκαν και σχολιάστηκαν μαζί ως ένα ποσοστό και το ίδιο πραγματοποιήθηκε για τα απαντήσεις «διαφωνώ απόλυτα» και «διαφωνώ». Παρ' όλα αυτά η παρουσίαση στους πίνακες και στα γραφήματα είναι ξεχωριστή για κάθε απάντηση.

α) *Φύση της Δημιουργικότητας*. Η κατηγορία αυτή διερευνήθηκε με τα αντικείμενα 9, 12, 14 (14.1 και 14.2 και 16 (16.1, 16.2 και 16.3). Μόνο το μισό

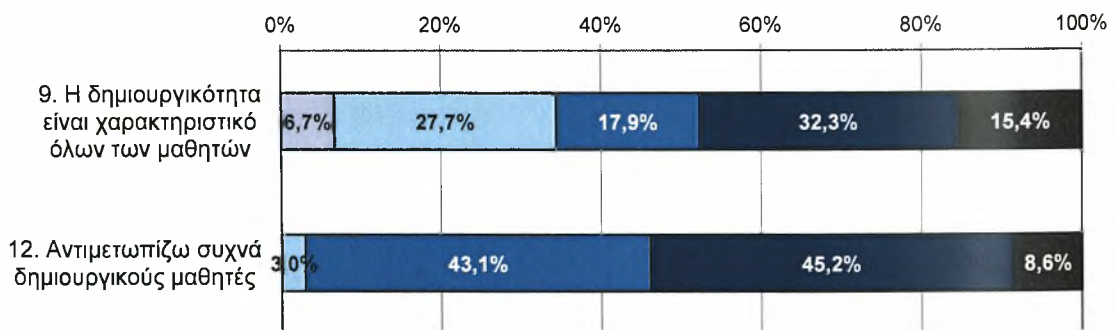


σχεδόν ποσοστό των ΚΦΑ (46%) θεωρούσε πως η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών. Επίσης, ελάχιστα πάνω απ' το μισό ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων (54%) που παραδέχτηκε πως αντιμετωπίζει συχνά δημιουργικούς μαθητές, ενώ ένα αξιοσημείωτα μεγάλο ποσοστό (43%) δεν μπορούσε ούτε να συμφωνήσει ούτε να διαφωνήσει επί του θέματος (πίνακας 21, σχήμα 2). Επίσης, η μειοψηφία τους (21,5%) έκρινε πως όλοι οι μαθητές είναι δημιουργικοί μέχρι ενός σημείου, ενώ η πλειοψηφία τους ανέφερε (81,5%) πως η δημιουργικότητα μπορεί προαχθεί / διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή. Τέλος, ελάχιστοι απ' τους ΚΦΑ (10) θεωρούσαν πως η δημιουργικότητα είναι έμφυτη και δεν μπορεί να διευκολυνθεί (πίνακας 22, σχήμα 3 και 4, σελ.151).

**Πίνακας 21.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (Μ.Ο. και Τ.Α.) των αντικειμένων 9 και 12

Αντικείμενα	Μ.Ο.	Τ.Α.
9 Η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών	3,22	1,20
12 Αντιμετωπίζω συχνά δημιουργικούς μαθητές	3,59	0,69

Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ απόλυτα



■ Διαφωνώ απόλυτα ■ Διαφωνώ ■ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ ■ Συμφωνώ ■ Συμφωνώ απόλυτα

Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ

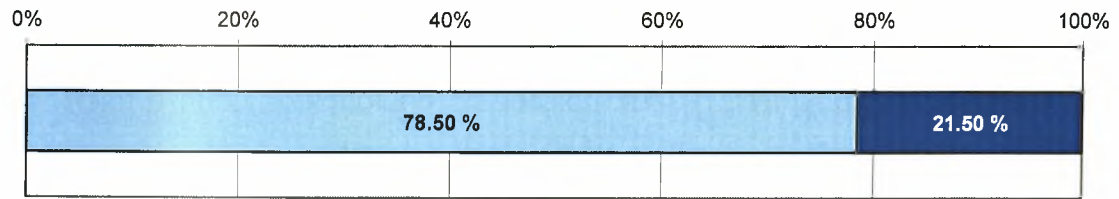
**Σχήμα 2.** Ποσοστά απαντήσεων στα αντικείμενα 9 και 12 που συνδέονται με τη φύση της δημιουργικότητας (N=220).



**Πίνακας 22.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (συχνότητες εμφάνισης και ποσοστά) στα αντικείμενα 14 και 16 (φύση της δημιουργικότητας).

		N=220	
14	Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε πως είναι πιο αληθές:	Συχνότητα	Ποσοστό
14.1	Μερικοί μαθητές είναι περισσότερο δημιουργικοί από κάποιους άλλους.	150	78,50%
14.2	Όλοι οι μαθητές είναι δημιουργικοί μέχρι ενός σημείου.	41	21,50%
16	Με <u>ποιο</u> από τα παρακάτω συμφωνείτε περισσότερο:		
16.1	Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή.	159	81,54%
16.2	Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί μόνον στους μαθητές που είναι δημιουργικοί από τη φύση τους.	26	13,33%
16.3	Η δημιουργικότητα είναι έμφυτη: δεν μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί.	10	5,10%

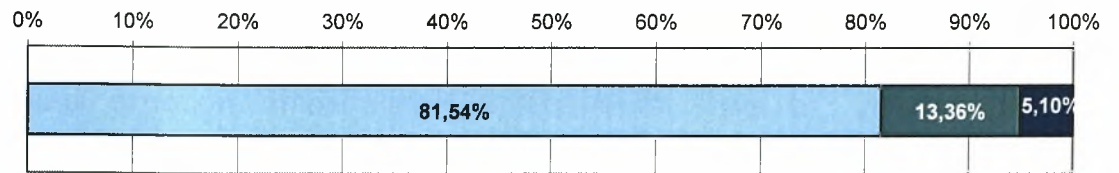
Απαντήσεις με τη μορφή αναγκαστικής



- 14.1 Μερικοί μαθητές είναι περισσότερο δημιουργικοί από κάποιους άλλους.
- 14.2 Όλοι οι μαθητές είναι δημιουργικοί μέχρι ενός σημείου.

Απαντήσεις με τη μορφή αναγκαστικής επιλογής

**Σχήμα 3.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 14 (14.1 και 14.2) που συνδέεται με τη φύση της δημιουργικότητας (N=220).



- 16.1 Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή.
- 16.2 Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί μόνο στους μαθητές που είναι δημιουργικοί από τη φύση τους.
- 16.3 Η δημιουργικότητα είναι έμφυτη: δεν μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί.

Απαντήσεις με τη μορφή αναγκαστικής

**Σχήμα 4.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 16 (16.1 έως 16.3) που συνδέεται με τη φύση της δημιουργικότητας (N=220).

β) *Χαρακτηριστικά του Δημιουργικού Μαθητή.* Η κατηγορία αυτή διερευνήθηκε με τα αντικείμενα 1, 6, 7, 10, 11, 15 (15.1-15.20) και 17 (17.4 και 17.5). Ο μεγαλύτερος αριθμός των ΚΦΑ (93%) θεωρούσε πως ο δημιουργικός μαθητής εκφράζει τη δημιουργικότητα του σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους (αντικείμενο 6, πίνακας 25, σχήμα 7, σελ. 155) και πως ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στην εμφάνιση της δημιουργικότητας του είναι η προσωπικότητα του (86,2%) (αντικείμενο 17.4, πίνακας 23, σχήμα 5, σελ. 153). Κατά την επιλογή συγκεκριμένων γνωρισμάτων της προσωπικότητας που χαρακτηρίζουν ένα δημιουργικό μαθητή (πίνακας 24, σχήμα 6, σελ. 154), η φαντασία ήρθε πρώτη (92,3%) στις προτιμήσεις των ΚΦΑ. Πολλοί απ' αυτούς, επέλεξαν επίσης ως απαραίτητα γνωρίσματα για την έκφραση της δημιουργικότητας του μαθητή το έμφυτο ταλέντο και την αυτοπεποίθηση (≈77%). Σχεδόν οι μισοί απ' τους συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν πως οι καλλιτεχνικές τάσεις, η ανεξαρτησία και η ανάγκη για ηθική επιβράβευση κι ενδυνάμωση αλλά και τα πολλά ενδιαφέροντα χαρακτηρίζουν το δημιουργικό μαθητή (54%, 51%, 49% και 55% αντίστοιχα). Τον κριτικό τρόπο σκέψης, την αυτονομία, την ικανότητα εύρεσης/ εντοπισμού του προβλήματος, αλλά και τη νοημοσύνη την επέλεξαν λίγο λιγότεροι απ' τους μισούς (46%, 44%, 44% και 45% αντίστοιχα). Οι αντιλήψεις τους για τη νοημοσύνη επιβεβαιώθηκαν στο ίδιο μέγεθος περίπου (47,7%) απ' το αντικείμενο 17.5, το οποίο και θεώρησαν ως τέταρτο κατά σειρά παράγοντα, απ' τους συνολικά πέντε, που συμβάλλει στην εμφάνιση της δημιουργικότητας του μαθητή (πίνακας 23, σχήμα 5, σελ. 153). Τα ποσοστά των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τη νοημοσύνη, μειώθηκαν αισθητά στα αντικείμενα 1 και 10 όπου μόνο το 20% και 26% αντίστοιχα υποστήριξαν τη θετική σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας, δηλαδή πως η νοημοσύνη είναι ένδειξη της δημιουργικότητας. Το κατά προσέγγιση 20% υπόλοιπο ποσοστό ίσως να αντικατοπτρίζει το ποσοστό των αναποφάσιστων (19% και 16%) στα δύο αυτά αντικείμενα (1 και 10 αντίστοιχα) που ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν με το ότι η νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή (πίνακας 25, σχήμα 7, 155).

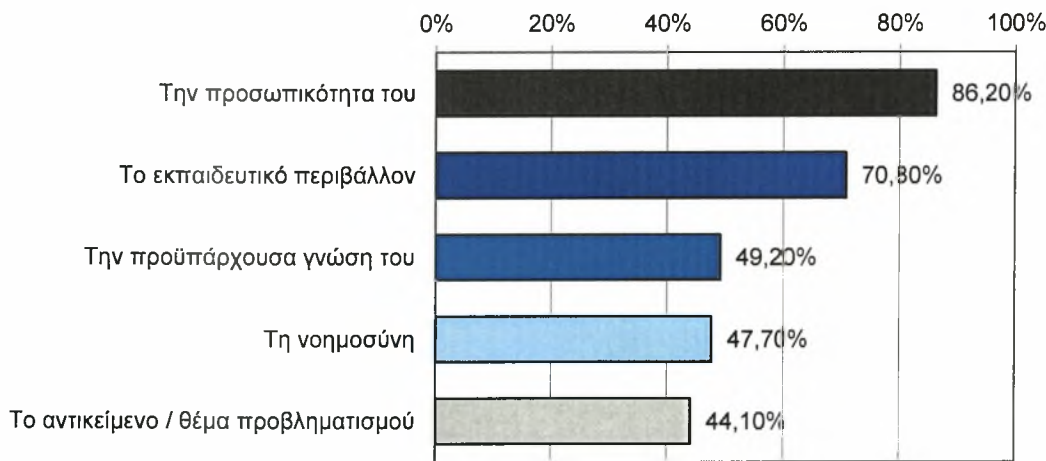
Ο αποκλίνων τρόπος σκέψης, που είναι απ' τα βασικά γνωρίσματα της δημιουργικότητας, επιλέχθηκε ως απαραίτητος μόνο απ' το 23% των συμμετεχόντων. Οι ΚΦΑ δε θεώρησαν ως χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή τη θέληση για καθοδήγηση (12%) και την υπακοή σε κανόνες και

προσδοκίες (11%), ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που υποστήριξαν πως ο δημιουργικός μαθητής αισθάνεται την ανάγκη να αποφεύγει τα λάθη και φοβάται την αποτυχία (πίνακας 24, σχήμα 6, σελ. 154).

Μόνο οι 11 απ’ τους ΚΦΑ θεωρούσαν πως η βαθμολογική επίδοση του μαθητή είναι ένας σχετικά καλός δείκτης της δημιουργικότητας του, ενώ ένα αξιοσημείωτο ποσοστό αυτών (31%) ούτε συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε με την αντίληψη αυτή. Απ’ την άλλη, το 55% των συμμετεχόντων θεωρούσε πως οι καλοί μαθητές είναι πιθανό να είναι πιο δημιουργικοί απ’ ότι οι μέτριοι μαθητές, ενώ πάλι, αρκετοί απ’ τους ΚΦΑ (25% περίπου) ήταν αναποφάσιστοι (πίνακας 25, σχήμα 7, σελ. 155).

**Πίνακας 23.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (συχνότητες εμφάνισης και ποσοστά) του αντικειμένου 17 (N=220).

17	Παράγοντες που συμβάλλουν στο πόσο δημιουργικός μπορεί να είναι ένας μαθητής	Συχνότητα	Ποσοστό
17.1	Εκπαιδευτικό περιβάλλον	138	70,80%
17.2	Προϋπάρχουσα γνώση μαθητή	96	49,20%
17.3	Αντικείμενο / θέμα προβληματισμού	86	44,10%
17.4	Προσωπικότητα μαθητή	168	86,20%
17.5	Νοημοσύνη μαθητή	93	47,70%

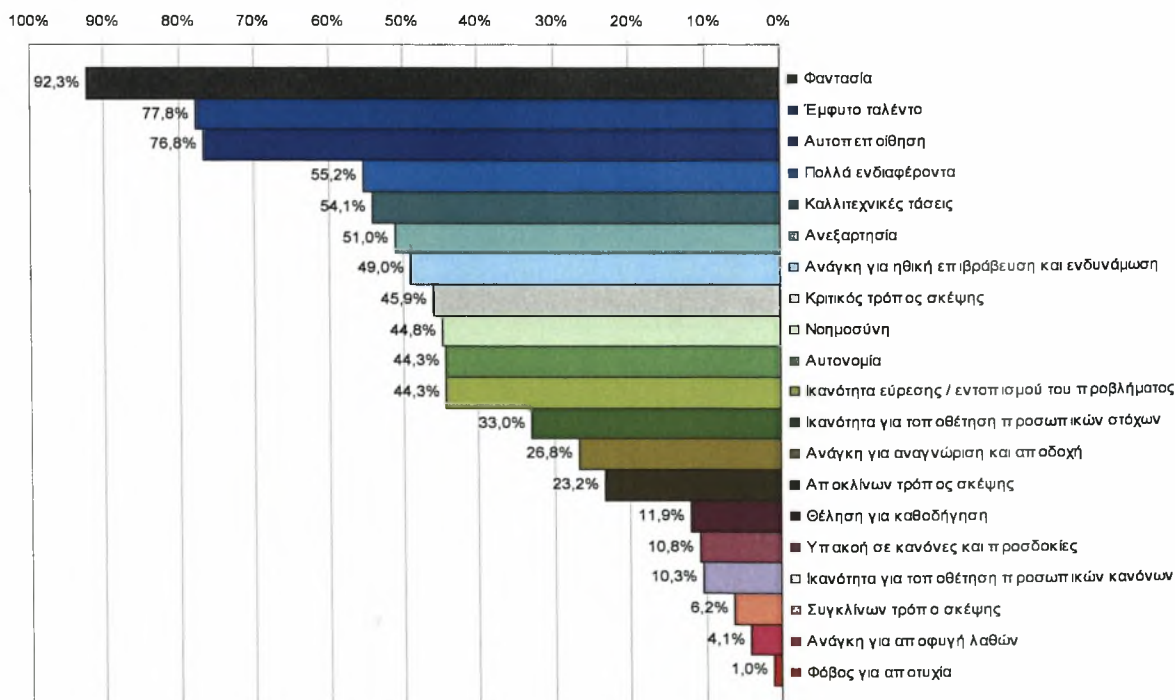


*Αντικείμενο που μπορούσε να απαντηθεί με πολλαπλές επιλογές*

**Σχήμα 5.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 17 που συνδέονται και με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή (προσωπικότητα, νοημοσύνη) και με το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα (περιβάλλον, προϋπάρχουσα γνώση, αντικείμενο / θέμα προβληματισμού), σε ιεραρχικά φθίνουσα κατάταξη βάσει των συχνοτήτων των απαντήσεων (N=220).

**Πίνακας 24.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (συχνότητες εμφάνισης και ποσοστά) του αντικειμένου 15 (N=220).

15	Απαραίτητα χαρακτηριστικά και ικανότητες του μαθητή έτσι ώστε να εκφράσει τη δημιουργικότητα του	Συχνότητα	Ποσοστό
15.1	Ανάγκη για ηθική επιβράβευση και ενδυνάμωση	95	49,00%
15.2	Αυτονομία	86	44,30%
15.3	Νοημοσύνη	87	44,80%
15.4	Φαντασία	179	92,30%
15.5	Θέληση για καθοδήγηση	23	11,90%
15.6	Υπακοή σε κανόνες και προσδοκίες	21	10,80%
15.7	Ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών στόχων	64	33,00%
15.8	Ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών κανόνων	20	10,30%
15.9	Έμφυτο ταλέντο	151	68,60%
15.10	Ανεξαρτησία	99	51%
15.11	Αυτοπεποίθηση	149	77%
15.12	Φόβος για αποτυχία	2	1,00%
15.13	Πολλά ενδιαφέροντα	107	55,20%
15.14	Κριτικός τρόπος σκέψης	89	45,90%
15.15	Καλλιτεχνικές τάσεις	105	54,10%
15.16	Αποκλίνων τρόπος σκέψης	45	23,20%
15.17	Συγκλίνων τρόπο σκέψης	12	6,20%
15.18	Ικανότητα εύρεσης / εντοπισμού του προβλήματος	86	44,30%
15.19	Ανάγκη για αναγνώριση και αποδοχή	52	26,80%
15.20	Ανάγκη για αποφυγή λαθών	8	4,10%



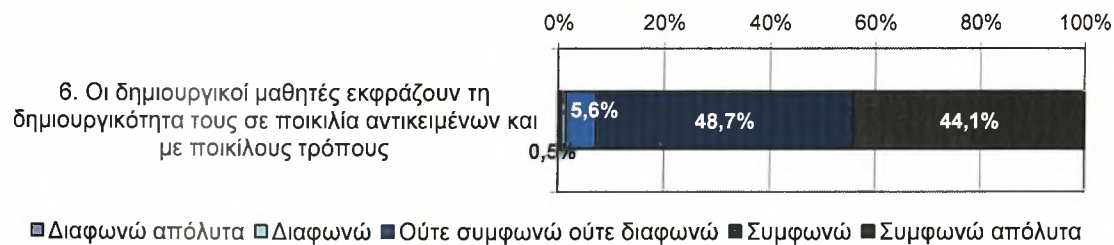
**Αντικείμενο που μπορούσε να απαντηθεί με πολλαπλές**

**Σχήμα 6.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 15 (15.1 έως 15.20) που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, σε ιεραρχικά φθίνουσα κατάταξη βάσει των συχνοτήτων των απαντήσεων (N=220).

**Πίνακας 25.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (Μ.Ο. και Τ.Α.) των αντικειμένων 1, 5, 6, 7, 10 & 11 (N=220).

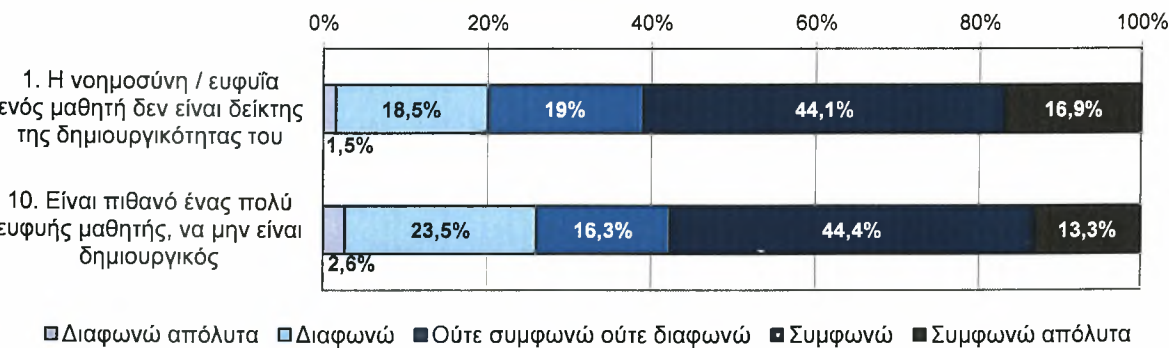
Αντικείμενα	Μ.Ο.	Τ.Α.
1 Η νοημοσύνη / ευφυΐα ενός μαθητή δεν είναι δείκτης της δημιουργικότητας του	3,56	1,03
5 Οι μαθητές μπορούν να εκδηλώσουν / εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους στο μάθημα της Φ.Α.	3,97	0,80
6 Οι δημιουργικοί μαθητές εκφράζουν τη δημιουργικότητα τους σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους	4,35	0,68
7 Οι καλοί μαθητές είναι πιθανό να είναι πιο δημιουργικοί απ' ότι οι μέτριοι μαθητές	2,77	1,02
10 Είναι πιθανό ένας πολύ ευφυής μαθητής, να μην είναι δημιουργικός	3,42	1,07
11 Η βαθμολογική επίδοση είναι ένας σχετικά καλός δείκτης της δημιουργικότητας	2,39	0,87

Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ απόλυτα



Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ

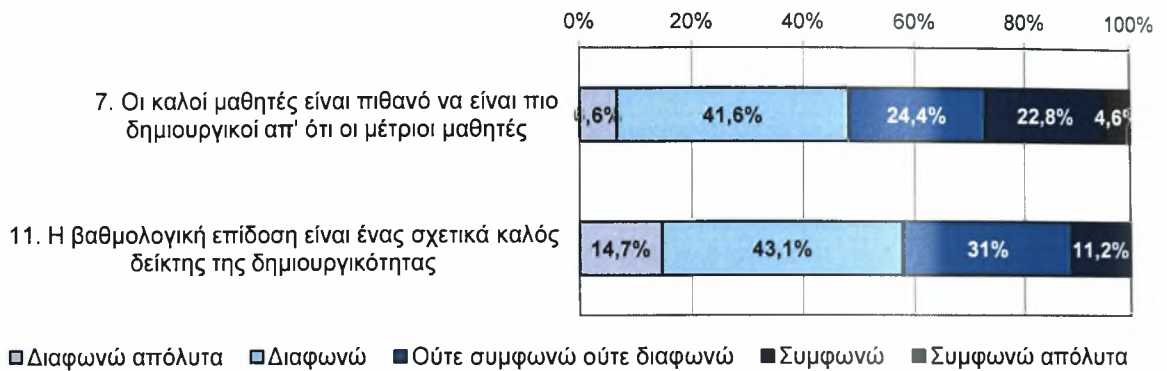
**Σχήμα 7.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 6 που συνδέεται με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή (N=220).



Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ

**Σχήμα 8.** Ποσοστά απαντήσεων στα αντικείμενα 1 και 10 που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή (σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας) (N=220).





Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5 =Συμφωνώ

**Σχήμα 9.** Ποσοστά απαντήσεων στα αντικείμενα 7 και 11 που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή (σχέση σχολικής επίδοσης και δημιουργικότητας) (N=220).

γ) *Εκπαιδευτικό Περιβάλλον για τη Δημιουργικότητα.* Η κατηγορία αυτή διερευνήθηκε με τα αντικείμενα 2, 3, 4, 5, 8, 17.1, 17.2, 17.3, 18 και 19. Βάση των αντιλήψεων των ΚΦΑ, το εκπαιδευτικό περιβάλλον κατέλαβε τη δεύτερη θέση (71%) μεταξύ των πέντε παραγόντων που συμβάλλουν στην εκδήλωση της δημιουργικότητας του μαθητή - μετά την προσωπικότητα του, ενώ το αντικείμενο / θέμα προβληματισμού κατέλαβε την τελευταία θέση (44%), (σχήμα 5, σελ. 153).

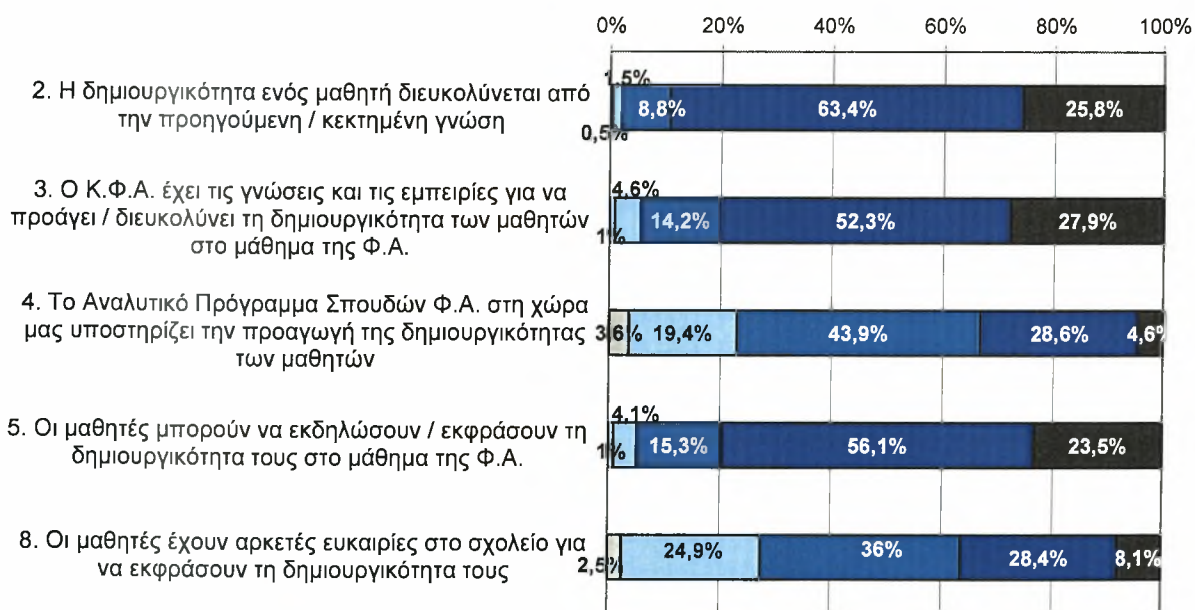
Όσον αφορά τη σχέση προηγούμενης ή αλλιώς κεκτημένης γνώσης και δημιουργικότητας, οι αντιλήψεις των ΚΦΑ παρουσίασαν κάποια αντιφατικότητα. Απ' τη μια η πλειοψηφία τους (90%) κι απ' την άλλη οι μισοί (49%) απ' αυτούς θεωρούσαν πως η δημιουργικότητα του μαθητή διευκολύνεται από την προηγούμενη / κεκτημένη γνώση (αντικείμενο 2, πίνακας 26, σχήμα 10, σελ. 156 και αντικείμενο 17.2, πίνακας 23, σχήμα 5, σελ. 153, αντίστοιχα). Επιπλέον, λιγότεροι απ' τους μισούς (44%) υποστήριξαν πως όταν θέτουν στους μαθητές τους προβλήματα στα οποία έχουν αυτοί προηγούμενη γνώση ενισχύουν το δημιουργικό δυναμικό τους (αντικείμενο 19.5, πίνακας 28, σχήμα 12, σελ. 160).

Οι περισσότεροι ΚΦΑ (80%) πίστευαν πως και το μάθημα της ΦΑ δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκδηλώσουν τη δημιουργικότητα τους (αντικείμενο 5, πίνακας 26, σχήμα 10, σελ. 156) και οι ίδιοι έχουν την ικανότητα να την προάγουν στο μάθημα τους (αντικείμενο 3), αφού έκριναν πως κατέχουν τις ανάλογες γνώσεις και εμπειρίες για να το κάνουν αυτό (πίνακας 26, σχήμα 10).

Αντίθετα, οι συμμετέχοντες, φάνηκε να μη συμμερίζονται την ίδια άποψη για το ΑΠΣ Σπουδών της ΦΑ, αφού μόνο το 33% αυτών θεωρούσε πως υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας, ενώ ένα 44% ήταν αναποφάσιστο επί του θέματος. Το ίδιο διαπιστώθηκε και για το σχολικό περιβάλλον (αντικείμενο 8), που κι εκεί διαπιστώθηκαν αντιφατικές αντιλήψεις (πίνακας 26, σχήμα 10).

**Πίνακας 26.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης (Μ.Ο. και Τ.Α.) των αντικειμένων 2,3,4,5 και 8 (N=220).

Αντικείμενα	Μ.Ο.	Τ.Α.
2 Η δημιουργικότητα ενός μαθητή διευκολύνεται από την προηγούμενη / κεκτημένη γνώση	4,12	0,66
3 Ο Κ.Φ.Α. έχει τις γνώσεις και τις εμπειρίες για να προάγει / διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.	4,02	0,84
4 Το ΑΠΣ Σπουδών Φ.Α. στη χώρα μας υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών	3,11	0,89
5 Οι μαθητές μπορούν να εκδηλώσουν / εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους στο μάθημα της Φ.Α.	3,97	0,80
8 Οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες στο σχολείο για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους	3,15	0,97



□ Διαφωνώ απόλυτα   □ Διαφωνώ   ■ Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ   ■ Συμφωνώ   ■ Συμφωνώ απόλυτα

Απαντήσεις σε 5βάθμια κλίμακα Likert όπου 1=Διαφωνώ απόλυτα και 5=Συμφωνώ απόλυτα

**Σχήμα 10.** Ποσοστά απαντήσεων στα αντικείμενα 2, 3, 4, 5, και 8 που συνδέονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα (προηγούμενη γνώση, ΚΦΑ, ΑΠΣ, ΦΑ, σχολείο) (N=220).

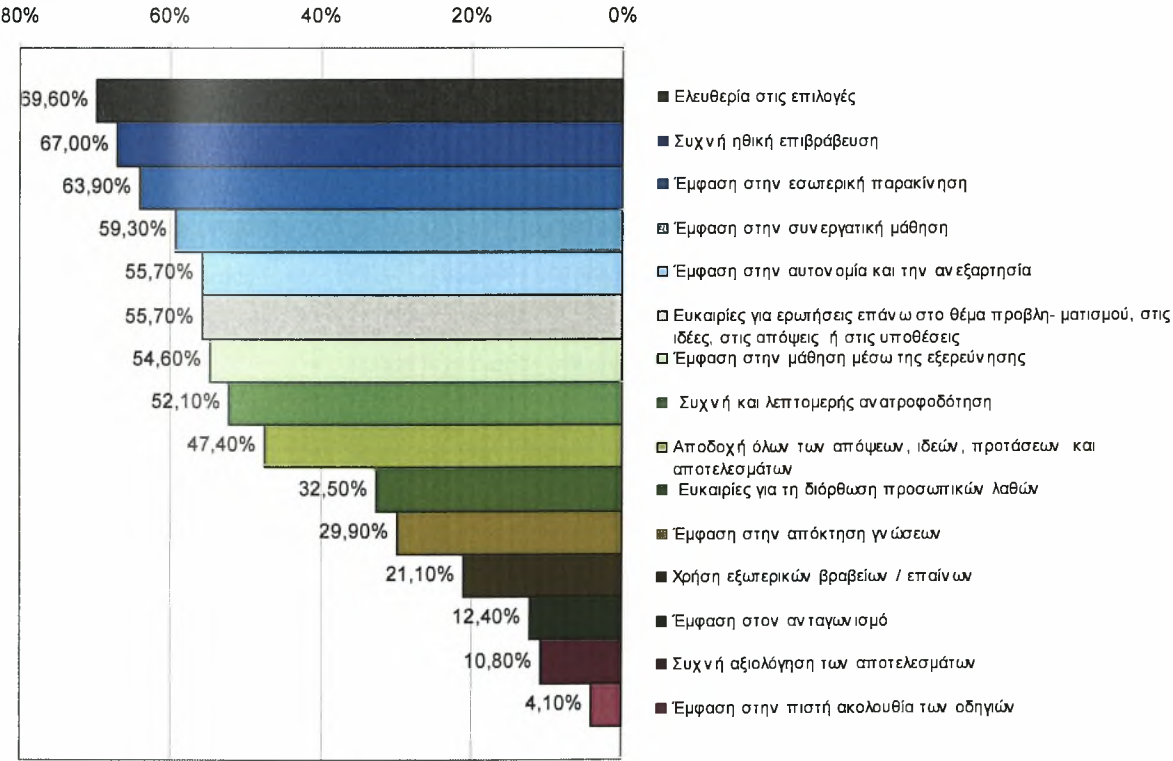
Ως απαραίτητη διδακτική πρακτική για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, επιλέχθηκε απ' τους περισσότερους ΚΦΑ η ελευθερία στις επιλογές (πίνακας 27, σχήμα 11, σελ. 159). Η έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση, στη συνεργατική μάθηση και στην αυτονομία και ανεξαρτησία υποστηρίχτηκε απ' το 64%, 59% και 56% των συμμετεχόντων αντίστοιχα. Διδακτικές πρακτικές ή συμπεριφορές που θεωρητικά υποστηρίζονται πως προάγουν τη δημιουργικότητα, όπως οι ευκαιρίες για ερωτήσεις, η μάθηση μέσω της εξερεύνησης και η αποδοχή όλων των απόψεων και των αποτελεσμάτων των μαθητών κυμάνθηκαν κοντά στο 50% που αντικατοπτρίζει πως μισοί περίπου απ' τους συμμετέχοντες πιθανώς είχαν άγνοια επί των ζητημάτων αυτών ή δεν τις θεωρούσαν και τόσο απαραίτητες για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Περαιτέρω, οι διδακτικές συμπεριφορές που θεωρητικά αναστέλλουν τις δημιουργικές εκφάνσεις των μαθητών, όπως η χρήση εξωτερικών-υλικών βραβείων / επαίνων, η έμφαση στον ανταγωνισμό και στην πιστή ακολουθία οδηγιών υποστηρίχτηκαν, ορθά, απ' τους λιγότερους ΚΦΑ.

Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί, πως μόνο το 1/3 των ΚΦΑ υποστήριξε πως η ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές για να διορθώσουν τα λάθη τους συμβάλλει στην εκδήλωση της δημιουργικότητας τους (πίνακας 27, σχήμα 11, σελ. 159), ενώ η θεωρία υποστηρίζει σθεναρά πως η ενίσχυση της αυτο-αξιολόγησης είναι μια διδακτική συμπεριφορά υπέρ της προαγωγής της δημιουργικότητας. Τέλος, διδακτικές τεχνικές όπως οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και οι ερωτήσεις που έχουν πολλαπλές απαντήσεις επιλέχθηκαν απ' το μεγαλύτερο αριθμό των ΚΦΑ (76% και 85% αντίστοιχα), ενώ ελάχιστοι ήταν αυτοί που υποστήριξαν πως οι κλειστού τύπου ερωτήσεις και οι ερωτήσεις που έχουν μία σωστή απάντηση διευκολύνουν την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών (1% και 4% αντίστοιχα) (πίνακας 28, σχήμα 12, σελ. 160).

δ) *Δημιουργικά Αποτελέσματα / Προϊόντα*. Λίγοι παραπάνω απ' το 1/3 των ΚΦΑ θεωρούσαν πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητως καινοφανή / πρωτότυπα, ενώ ένα ακόμη 1/3 απ' αυτούς έκριναν πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και για την τάξη του σχολείου ή το σχολείο του (αντικείμενο 13, σχήμα 13, σελ. 160).

**Πίνακας 27.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του αντικείμενου 18 του Α΄ μέρους του ΡΑC (συχνότητες και ποσοστά) (N=220).

18	Απαραίτητες διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών	N=220	
		Συχνότητα	Ποσοστό
18.1	Συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων	21	10,80%
18.2	Έμφαση στην απόκτηση γνώσεων	58	29,90%
18.3	Έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση	124	63,90%
18.4	Χρήση εξωτερικών βραβείων / επαίνων	41	21,10%
18.5	Συχνή ηθική επιβράβευση	130	10,80%
18.6	Έμφαση στην αυτονομία και την ανεξαρτησία	108	55,70%
18.7	Έμφαση στον ανταγωνισμό	24	12,40%
18.8	Ελευθερία στις επιλογές	135	69,60%
18.9	Έμφαση στη συνεργατική μάθηση	115	59,30%
18.10	Συχνή και λεπτομερής ανατροφοδότηση	101	52,10%
18.11	Έμφαση στη μάθηση μέσω της εξερεύνησης	106	54,60%
18.12	Ευκαιρίες για ερωτήσεις επάνω στο θέμα προβληματισμού, στις ιδέες, στις απόψεις ή στις υποθέσεις	108	55,70%
18.13	Έμφαση στην πιστή ακολουθία των οδηγιών	8	4,10%
18.14	Ευκαιρίες για τη διόρθωση προσωπικών λαθών	63	32,50%
18.15	Αποδοχή όλων των απόψεων, ιδεών, προτάσεων και αποτελεσμάτων	92	47,40%



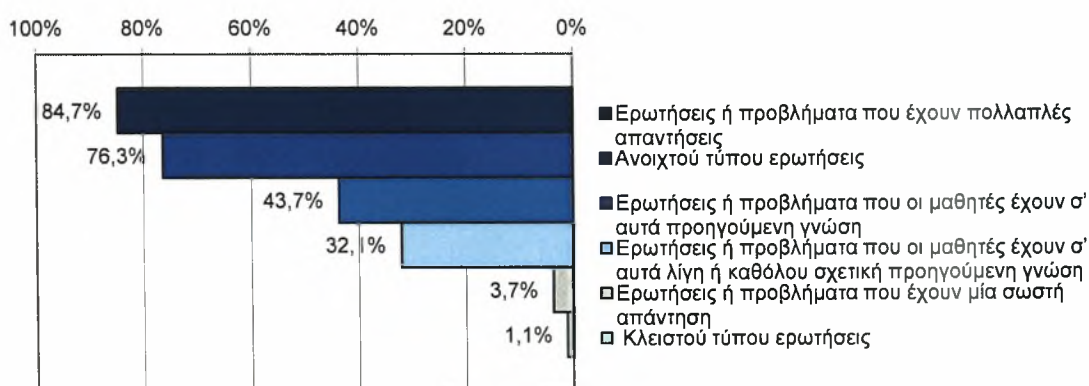
Αντικείμενο που μπορούσε να απαντηθεί με πολλαπλές επιλογές

**Σχήμα 11.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 18 που συνδέεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα (απαραίτητες παιδαγωγικές πρακτικές και συμπεριφορές στο περιβάλλον της τάξης), σε ιεραρχικά φθίνουσα κατάταξη βάσει των συχνοτήτων των απαντήσεων (N=220).



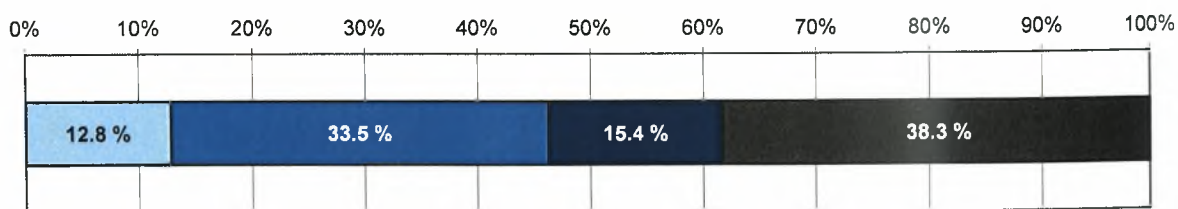
**Πίνακας 28.** Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του αντικείμενου 19 του Α' μέρους του PAC (συχνότητες και ποσοστά) (N=220).

19	Μορφές διατύπωσης ερωτήσεων ή προβλημάτων, που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών	N=220	
		Συχνότητα	Ποσοστό
19.1	Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις	145	76,30%
19.2	Κλειστού τύπου ερωτήσεις	2	1,10%
19.3	Ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν μία σωστή απάντηση	7	3,70%
19.4	Ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν πολλαπλές απαντήσεις	161	84,70%
19.5	Ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά προηγούμενη γνώση	83	43,70%
19.6	Ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά λίγη ή καθόλου σχετική προηγούμενη γνώση	61	32,10%



Αντικείμενο που μπορούσε να απαντηθεί με πολλαπλές επιλογές

**Σχήμα 12.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 19 που συνδέεται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα (στратηγικές/ μορφές διατύπωσης ερωτήσεων), σε ιεραρχικά φθίνουσα κατάταξη βάσει συχνοτήτων του (N=220).



- 13.1 Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και την ευρύτερη κοινωνία
  - 13.2 Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη / εμπλεκόμενη ομάδα (π.χ. τάξη σχολείου ή σχολείο)
  - 13.3 Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα μόνο για τον ίδιο
  - 13.4 Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητως καινοφανή / πρωτότυπα
- Απαντήσεις με τη μορφή αναγκαστικής

**Σχήμα 13.** Ποσοστά απαντήσεων στο αντικείμενο 13 που συνδέεται με τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή (N=220).



**Αποτελέσματα της Θεματικής ΠΑΠ του Β΄ μέρους του PAC**

Για την επεξεργασία του Β΄ μέρους του PAC (ελεύθερες απαντήσεις – ανοικτού τύπου) εφαρμόσθηκε η θεματική Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (ΠΑΠ).

Έτσι, προέκυψαν οι συχνότητες εμφάνισης των απαντήσεων ανά θέμα και η ιεραρχία των θεμάτων και των κατηγοριών από το πιο συχνά έως το πιο σπάνια εμφανιζόμενο θέμα και κατηγορία.

Α) Τρόποι εμφάνισης της δημιουργικότητας των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ. Στον πίνακα 29, φαίνονται τα θέματα και η κατηγοριοποίηση τους, ύστερα απ’ τη θεματική ανάλυση περιεχομένου του πρώτου αντικειμένου του Β΄ μέρους του PAC, για τους τρόπους με τους οποίους εκδήλωσαν τη δημιουργικότητα τους οι μαθητές κατά της διάρκεια του μαθήματος της ΦΑ. Η κατάταξη είναι ιεραρχικά φθίνουσα βάση της συχνότητας εμφάνισης των θεμάτων μέσα στα κείμενα των απαντήσεων.

**Πίνακας 29.** Θεματικές κατηγορίες και θέματα που προέκυψαν από τη θεματική ΠΑΠ του πρώτου αντικειμένου του Β΄ μέρους του PAC (τρόποι εμφάνισης της δημιουργικότητας των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ).

Θεματικές κατηγορίες	Θέματα	Συχνότητες
Δημιουργίες με τα στοιχεία της κίνησης	• Χρήση βασικών κινήσεων ή δεξιοτήτων μετακίνησης (κινητικός αυτοσχεδιασμός)	23
	• Χρήση ή χειρισμός αθλητικού εξοπλισμού	10
Δημιουργίες ή τροποποιήσεις παιχνιδιών	• Τροποποίηση παιχνιδιών	15
	• Δημιουργία νέων παιχνιδιών	12
Τροποποιήσεις στις αθλοπαιδιές	• Τροποποιήσεις αθλητικών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων	16
	• Τροποποιήσεις τακτικών και κανόνων αθλημάτων	6
Δημιουργίες και τροποποιήσεις χορών	• Δημιουργία χορογραφίας	10
	• Τροποποίηση των χορών	4
Κατασκευές, προτάσεις για δρώμενα και καλλιτεχνικές δραστηριότητες	• Κατασκευή αθλητικού εξοπλισμού ή κατασκευές με αθλητικό εξοπλισμό	6
	• Προτάσεις, ιδέες για αθλητικά δρώμενα	4
	• Καλλιτεχνικές δραστηριότητες	2

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε πέντε θεματικές κατηγορίες με συνολικά 11 θέματα που αφορούσαν στους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά εκφράζουν τη δημιουργικότητα τους στο μάθημα της ΦΑ. Ακολουθεί η ανάλυση των θεματικών κατηγοριών και των θεμάτων κάθε κατηγορίας.

α) *Δημιουργίες με τα στοιχεία της κίνησης.* Η πληθώρα των ΚΦΑ ανέφερε ότι οι μαθητές εκφράσανε τη δημιουργικότητα τους χρησιμοποιώντας διάφορα απ' τα στοιχεία της κίνησης. Πιο συγκεκριμένα, το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών εκδηλώθηκε: 1) μέσω της χρήσης διάφορων στοιχείων των κινήσεων του σώματος (π.χ. στροφές, αναπηδήσεις, τρόποι μετακίνησης) και του κινητικού αυτοσχεδιασμού (με παντομίμα ή δραματοποίηση θεμάτων) και 2) μέσω της χρήσης και του χειρισμού αθλητικού εξοπλισμού και υλικών.

#### *1.i) Δημιουργίες με βασικές κινήσεις και βασικές κινητικές δεξιότητες.*

ΚΦΑ 8: ... ένα παιδί εκδήλωσε πολλούς και διαφορετικούς τρόπους μετακίνησης, π.χ. στροφές, αναπηδήσεις στο ένα πόδι, ξαφνικά σταματήματα, κλπ.

ΚΦΑ 93: ...στην υπόδειξη: «χρησιμοποιήστε ένα στεφάνι για να παίξετε» κάποια παιδιά κάνουν μια-δύο κινήσεις, ενώ άλλα πολύ περισσότερες, π.χ. πηδηματάκια, μέσα-έξω, χούλα-χουπ, σχοινάκι, στροφές με χέρια-πόδια, κ.λπ.

#### *1.ii) Κινητικός αυτοσχεδιασμός*

ΚΦΑ 13: Θέμα «Άνοιξη». Κάθε παιδί βρήκε ένα ρόλο και τον αναπαράστησε με κίνηση ή ήχο, (λουλούδια, χελιδόνια, μέλισσες, κλπ.). Όλο το τμήμα βούιζε – μύριζε – κινιόταν σαν Άνοιξη.

ΚΦΑ 79: Ενδεικτικά αναφέρω: σε μορφές θεατρικού παιχνιδιού και αυτοσχεδιασμού όπου οι μαθητές/μαθήτριες ενθαρρύνονται να αναπαραστήσουν κάποιον ή κάτι ή να δράσουν ατομικά ή ομαδικά, οι μαθητές παρουσιάζουν εξαιρετικά πράγματα (από πόζες μέχρι δράσεις), πράγματα τα οποία ένας ενήλικας αμφιβάλλω αν θα μπορούσε να σκεφτεί ή να αναπαραστήσει ...

#### *2) Δημιουργίες με τη χρήση ή το χειρισμό αθλητικού εξοπλισμού.*

ΚΦΑ 10: Η διαπέραση της δοκού ισορροπίας όχι από πάνω κλασσικά με τα πόδια, αλλά κρεμασμένοι από κάτω πλέκοντας τα χέρια και τα πόδια στη δοκό (εμένα μου θύμισε στρατιώτες).

ΚΦΑ 26: Μαθητές της Α΄ τάξης δεν είχαν κάποια γνώση για ρίψεις με το ελαστικό μπαλάκι. Στο παράγγελμα: «ρίξτε το μπαλάκι απέναντι με δύναμη», το καθένα απ' τα παιδιά έριξε το μπαλάκι με το δικό του τρόπο, δηλαδή το καθένα αντιλήφθηκε μια κίνηση καινούρια για τον εαυτό του και την εκτέλεσε. Εγώ δεν τους είχα δείξει κάποια κίνηση.

β) *Δημιουργίες ή τροποποιήσεις παραδοσιακών ομαδικών παιχνιδιών.* Η τροποποίηση παραδοσιακών και δημοφιλών ομαδικών παιχνιδιών και η δημιουργία νέων αναφέρθηκαν, από το 28% των ΚΦΑ, ως παραδείγματα

έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών τους. Σύμφωνα με τις αναφορές, στα παιδιά άρεσε να τροποποιούν στοιχεία των παιχνιδιών, όπως να τοποθετούν νέους κανόνες και όρια, να συνδυάζουν και να εφευρίσκουν νέα παιχνίδια.

### *1) Παραλλαγές γνωστών ή παραδοσιακών ομαδικών παιχνιδιών.*

ΚΦΑ 19: Στο γνωστό παιχνίδι «Λύκε-Λύκε είσαι εδώ;» το κοριτσάκι που ήταν ο λύκος δεν έδινε τις κλασικές απαντήσεις «φοράω το παντελόνι μου», «βάζω το πουκάμισο μου», κ.λπ. αλλά εντελώς δικές της εκφράσεις ή μικρές ιστορίες με χιούμορ και κρατούσε τα υπόλοιπα παιδιά σε συνεχή εγρήγορση και το διασκέδασαν τελικά όλα πολύ περισσότερο.

ΚΦΑ 33: Συχνά οι μαθητές μου μετά από υπόδειξη μου για κάποιο ομαδικό κυρίως παιχνίδι, προτείνουν διάφορες παραλλαγές του παιχνιδιού αυτού.

### *2) Δημιουργία νέων παιχνιδιών.*

ΚΦΑ 5: Επινόησαν ομαδικό παιχνίδι μετά από δική μου παρότρυνση. Το παιχνίδι έπρεπε: 1) να παίζεται με δύο μπάλες και 2) να μεταβιβάζεται η μπάλα με τα δύο χέρια, κ.λπ.

ΚΦΑ 55: Ζήτησα απ' τους μαθητές μου να δημιουργήσουν ένα παιχνίδι που να περιέχει στοιχεία δύο αθλημάτων και τα παιδιά κάνανε ένα παιχνίδι που είχε στοιχεία κι απ' το μπάσκετ κι απ' το βόλεϊ αλλά κι απ' το ποδόσφαιρο. Ορίσανε τους κανονισμούς αλλά και την τακτική του παιχνιδιού.

γ) *Τροποποιήσεις στις αθλοπαιδιές.* Μεγάλο ήταν και το ποσοστό των παραδειγμάτων που αναφέρθηκαν απ' τους ΚΦΑ (25%) όπου οι μαθητές εξέφρασαν τη δημιουργικότητα τους τροποποιώντας αθλητικές δεξιότητες, δραστηριότητες και τακτικές διαφόρων αθλημάτων, π.χ. τροποποίηση κανόνων παιχνιδιών, διαδικασιών και στρατηγικών.

### *1) Τροποποιήσεις στις αθλητικές δραστηριότητες και δεξιότητες.*

ΚΦΑ 53: Στο μπάσκετ ένας μαθητής έκανε μια ντρίμπλα περίεργη με αποτέλεσμα να ξεπεράσει τους αντιπάλους του και να πετύχει καλάθι.

ΚΦΑ 57: Μια προσποίηση στο χάντμπολ που δεν τη διδάχτηκε αλλά ήταν σύνθεση επιμέρους (άλλων) προσποιήσεων. Μια προσποίηση που δεν την είχα δει ποτέ να εκτελείται από άλλο μαθητή ή αθλητή.

### *2) Τροποποιήσεις στις τακτικές και στους κανόνες των αθλημάτων*

ΚΦΑ 49: Πολλές φορές που οι μαθητές κάνουν επιθέσεις στο ποδόσφαιρο ή στο μπάσκετ με παραπάνω παίκτη (1:2) κάνουν κινήσεις πίσω απ' την πλάτη (over lap) για το τελείωμα των φάσεων με εναλλαγές της μπάλας.

ΚΦΑ 59: Δημιούργησαν ένα παιχνίδι στο χάντμπολ με μπάλα του μπάσκετ και σκοράρισμα στο καλάθι με μια προσπάθεια – κάθε επίθεση. Επίσης, δημιούργησαν ένα παιχνίδι ποδοσφαίρου με μπάλα ρυθμικής – το σκοράρισμα με το κεφάλι σε κρεμασμένο στεφάνι ρυθμικής.

δ) *Δημιουργίες και τροποποιήσεις χορών.* Σύμφωνα με τις περιγραφές των ΚΦΑ, η δημιουργία χορογραφιών και οι τροποποιήσεις των σχηματισμών και των βημάτων των χορών, αποτέλεσαν δημιουργικές εκφάνσεις των μαθητών τους. Η σύνθεση χορευτικών βημάτων και κινήσεων, η δημιουργία χορογραφιών, χορευτικών φιγούρων, ποζών και σχηματισμών, η εφεύρεση ρόλων αλλά και η επινόηση χορευτικών και χορογραφικών ιδεών αποτέλεσαν εκδηλώσεις του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών.

#### 1) *Δημιουργία χορογραφίας*

ΚΦΑ 18: Μαθήτρια με κινητικά προβλήματα συμμετείχε σε γυμναστικές επιδείξεις μ' ένα χορευτικό του τμήματος της. Εκτέλεσε με το δικό της τρόπο το ρόλο της στην εύρεση του οποίου βοήθησαν οι συμμαθητές της στη διάρκεια των μαθημάτων. Με φαντασία και μεράκι τα παιδιά έβαλαν τη δική τους δημιουργική πινελιά.

ΚΦΑ 21: ... οι μαθητές της Γ' δημοτικού ενθουσιάστηκαν με το τραγούδι «παλιάτσος» και πρότειναν να δημιουργήσουν μια χορογραφία. Το αποτέλεσμα ήταν εκπληκτικό...

#### 2) *Τροποποίηση των χορών*

ΚΦΑ 15: Ο διαφορετικός τρόπος εκτέλεσης, των παραδοσιακών χορών, πριν τη διδασκαλία.

ε) *Κατασκευές, προτάσεις για δρώμενα και καλλιτεχνικές δραστηριότητες.* Σύμφωνα με τις περιγραφές των ΚΦΑ, οι μαθητές εκδήλωσαν τη δημιουργικότητα τους, επινοώντας και φτιάχνοντας κατασκευές με τη βοήθεια αθλητικού εξοπλισμού ή κατασκευάζοντας οι ίδιοι αυτοσχέδιο αθλητικό εξοπλισμό.

#### 1) *Κατασκευή αθλητικού εξοπλισμού ή κατασκευές με αθλητικό εξοπλισμό.*

ΚΦΑ 21: Παραδείγματα που εκφράστηκαν από μαθητές μου με δημιουργικές προτάσεις-σκέψεις: α) έχοντας λιγοστό αθλητικό υλικό πρότειναν και φτιάξαμε μπαλάκια ρίψεων τσαλακώνοντας εφημερίδες και τυλίγοντας τα με σελοτέιπ...

ΚΦΑ 66: Δίνοντας ένα σύνολο αντικειμένων τα παιδιά δημιουργούν τις δικές τους κατασκευές.

*ΚΦΑ 96:* Ομάδα μαθητών που ήθελε να παίξει βόλεϊ «έστησε» το γήπεδο χρησιμοποιώντας υλικά της αποθήκης αθλητικού υλικού (κώνους, πλαστικές ράβδους, σχοινάκια, κ.λπ.) σε πέντε λεπτά.

## *2) Προτάσεις ιδέες για αθλητικά δρώμενα.*

*ΚΦΑ 7:* Στο τέλος μιας σχολικής χρονιάς, μια τάξη (Ε΄ δημοτικού), αποφάσισε να μη συμμετάσχει στις εκδηλώσεις της αθλητικής μέρας όπως άλλες χρονιές με παιχνίδια, αλλά να παρουσιάσει σε όλο το σχολείο ένα αγώνα χόκεϊ, κάνοντας προετοιμασία μόνη της. Η ιδέα προήλθε από τέσσερα παιδιά και υλοποιήθηκε απ' όλη την τάξη με την εποπτεία μου.

*ΚΦΑ 21:* οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης θέλοντας να τιμήσουν τον τόπο καταγωγής τους έμαθαν να χορεύουν ένα αντιπροσωπευτικό χορό του τόπου τους. Έτσι έμαθαν χορούς από 5 διαμερίσματα της Ελλάδας και το πρόγραμμα αυτό το παρουσιάσαμε στο Φεστιβάλ Αθλητικής Εκδήλωσης του Δήμου μας με τίτλο «Σεργιάνι στον τόπο μας»...

## *3) Καλλιτεχνικές και διαθεματικές δραστηριότητες.*

*ΚΦΑ 21:*...στην Α΄ δημοτικού κάνουμε αναφορά στην αναγνώριση συναισθημάτων στη ΦΑ. Κάθε παιδί ζωγράφισε μια μαργαρίτα και σε κάθε πέταλο της ένα συναίσθημα θετικό. Μαζέψαμε όλες τις μαργαρίτες και φτιάξαμε ένα υπέροχο πίνακα ζωγραφικής με θέμα «Ο κήπος της Ευτυχίας»...

*ΚΦΑ 61:* Σχεδίαση γηπέδου μπάσκετ – ποδοσφαίρου με βάση τις αρχές της γεωμετρίας από μαθητές...

*ΚΦΑ 62:* Τα παιδιά, βρήκαν τρόπους αξιοποίησης της ώρας της ΦΑ κατά τις βροχερές μέρες, που αναγκάζονται να μείνουν στην τάξη μιας και δεν υπάρχει κατάλληλος κλειστός χώρος στο σχολείο (εργασίες με κολλάζ, φωτογραφίες, κείμενα, κ.λπ. για διάφορα αθλητικά θέματα.

*Β) Δραστηριότητες που επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ.* Στον πίνακα 30 (σελ. 166), φαίνονται τα θέματα και η κατηγοριοποίησή τους, ύστερα απ' τη θεματική ανάλυση περιεχομένου του πρώτου αντικειμένου του Β΄ μέρους του ΡΑΚ, για τα είδη δραστηριοτήτων στο μάθημα της ΦΑ που επιτρέπουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών. Η κατάταξη είναι ιεραρχικά φθίνουσα βάση της συχνότητας εμφάνισης των θεμάτων μέσα στα κείμενα των απαντήσεων.

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε τέσσερις θεματικές κατηγορίες με συνολικά 16 θέματα που αφορούσαν στα είδη των δραστηριοτήτων που επιτρέπουν την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών στο μάθημα της



ΦΑ. Ακολουθεί η ανάλυση των θεματικών κατηγοριών και των θεμάτων κάθε κατηγορίας.

**Πίνακας 30.** Θεματικές κατηγορίες και θέματα που προέκυψαν από τη θεματική ΠΑΠ του πρώτου αντικειμένου του Β' μέρους του ΡΑΚ (δραστηριότητες που επιτρέπουν τη δημιουργική έκφραση των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ)

Θεματικές κατηγορίες	Θέματα	Συχνότητες
<b>Κινητικές δεξιότητες</b>	• Δεξιότητες μετακίνησης	<b>11</b>
	• Χρήση ή χειρισμός αθλητικού εξοπλισμού	<b>9</b>
	• Σχηματικές αναπαραστάσεις με το σώμα	<b>5</b>
<b>Παιχνίδια</b>	• Ομαδικά παιχνίδια	<b>21</b>
	• Ελεύθερο παιχνίδι	<b>3</b>
	• Ατομικά παιχνίδια	<b>2</b>
<b>Αθλητικές δεξιότητες</b>	• Αθλητικές δεξιότητες (γενική αναφορά)	<b>6</b>
	• Δεξιότητες στην καλαθοσφαίριση	<b>6</b>
	• Δεξιότητες στη χειροσφαίριση	<b>5</b>
	• Δεξιότητες στο ποδόσφαιρο	<b>3</b>
	• Δεξιότητες στην πετοσφαίριση	<b>2</b>
	• Γυμναστικές δεξιότητες	<b>2</b>
<b>Χορός</b>	• Διδασκαλία χορογραφίας – εκμάθηση χορών	<b>6</b>
	• Χορευτικός αυτοσχεδιασμός (ελεύθερος χορός)	<b>2</b>
	• Μουσικοκινητικές δραστηριότητες	<b>2</b>
	• Εκτέλεση χορών	<b>2</b>

α) *Κινητικές δεξιότητες.* Η πληθώρα των ΚΦΑ ανέφερε πως η δημιουργικότητα των μαθητών τους εκφράστηκε κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων με κινητικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι ΚΦΑ περιέγραψαν παραδείγματα δημιουργικότητας που εκδηλώθηκαν κατά τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων οι οποίες είχαν ως στόχο τις δεξιότητες μετακίνησης, τις δραστηριότητες χρήσης ή τις δεξιότητες χειρισμού αθλητικού εξοπλισμού και τις δραστηριότητες με σχήματα που μπορεί να αναπαραστήσει το σώμα.

#### 1) *Δεξιότητες μετακίνησης.*

ΚΦΑ 9: Όταν ζήτησα απ' τα παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου να μου δείξουν τρόπους μετακίνησης, χρησιμοποίησαν τις οπτικές εμπειρίες τους από τον κόσμο των ανθρώπων, των ζώων και των φυτών, αλλά και από αντικείμενα που βλέπουν στο περιβάλλον και σε συνδυασμό με τη φαντασία τους επινόησαν αμέτρητες κινήσεις.

ΚΦΑ 22: Στα μαθήματα για εκμάθηση δεξιοτήτων μετακίνησης (Α' - Β' τάξη) ζητήθηκε απ' τα παιδιά να ορίσουν – σχεδιάσουν μια «διαδρομή μετακίνησης» ακολουθώντας όποιο

απ' τα σημάδια (στεφάνια – κώνοι - κορύνες) υπήρχαν στο γήπεδο, επιλέγοντας διάφορους τρόπους μετακίνησης από σημάδι σε σημάδι. Στο επόμενο στάδιο, σχεδίαζαν μια τέτοια διαδρομή για να την εκτελέσει ένας συμμαθητής τους και οι ίδιοι έλεγχαν και αξιολογούσαν την προσπάθεια του.

### *2) Δραστηριότητες με χρήση ή δεξιότητες χειρισμού αθλητικού εξοπλισμού.*

*ΚΦΑ 29:* Στο παράγγελμα μου περάστε το εμπόδιο (σχοινάκι) χωρίς να διευκρινίζω πως, κάποιοι μαθητές/μαθήτριες περνούσαν το εμπόδιο με το ένα πόδι, κάποιοι άλλοι με τα δύο πόδια, άλλοι τρέχοντας, άλλοι περπατώντας, άλλοι κάτω απ' το εμπόδιο και κάποια άλλα παιδιά το πέρασαν κάνοντας τροχό.

*ΚΦΑ 49:* Σε κάποιο μάθημα έδωσα στεφάνια και σχοινάκια στα παιδιά, τα οποία ήταν χωρισμένα σε ομάδες των 4-5 ατόμων. Η μια ομάδα έκανε σειρά κι έπαιζε το τρενάκι κρατώντας τα στεφάνια στο ύψος της μέσης τους. Η άλλη ομάδα δημιούργησε ένα σύμπλεγμα σαν αυτά τα πολύπλοκα παιχνίδια στα πάρκα και προσπαθούσαν να τα διαπεράσουν απ' ανάμεσα.

### *3) Δραστηριότητες με σχηματικές αναπαραστάσεις.*

*ΚΦΑ 42:* Κατά τη διάρκεια του μαθήματος ψυχοκινητικής και μουσικοκινητικής αγωγής, παιδιά της Α' και Β' δημοτικού πρότειναν κι έφτιαξαν νέους «Σωματικούς Σχηματισμούς» όπως: με το σώμα τους σκέφτηκαν και σχημάτισαν γραμματάκια, αριθμούς, κ.λπ..

*ΚΦΑ 63:* Ένα παιδάκι για να σχηματίσει με το σώμα του ένα γράμμα του Αλφάβητου και συγκεκριμένα το μικρό α, έβγαλε την μπλούζα του έτσι ώστε να κάνει το μισό κύκλο, με το μπουφάν του τον άλλο μισό κύκλο και με το σώμα του την ευθεία γραμμή.

*β) Παιχνίδια.* Απ' το 25% των παραδειγμάτων που αναφέρθηκαν απ' τους ΚΦΑ φάνηκε πως τα παιχνίδια αποτελούν ένα βασικό είδος δραστηριοτήτων στη ΦΑ που απελευθερώνει και προάγει τη δημιουργική έκφραση των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα παραδείγματα των ΚΦΑ για την εκδήλωση της δημιουργικότητας κατά τη διάρκεια των ομαδικών παιχνιδιών (21 αναφορές) υπερτερούσαν κατά πολύ σε σχέση μ' αυτά του ελεύθερου παιχνιδιού (τρεις αναφορές) ή του ατομικού παιχνιδιού (μία αναφορά).

#### *1) Ομαδικά παιχνίδια.*

*ΚΦΑ 47:* Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «μαντηλάκι» (όπου αντί για μαντηλάκι, βάζουμε μπαλάκι), η ιδέα που είχε κάποιος μαθητής να φωνάζουμε και δεύτερο ακόμα και τρίτο ζευγάρι μαθητών και να μπορούν να δίνουν στη συνέχεια πάσα στο συμμαθητή τους.

*ΚΦΑ 71:* Στο παιχνίδι εφτάπαιτρο, οι μαθητές πρότειναν να δημιουργηθεί ένας μικρός κύκλος γύρω από τις πέτρες και να μην επιτρέπεται να μπαίνει μέσα σ' αυτόν η ομάδα με

τη μπάλα και να εμποδίζει τους παίκτες της άλλης ομάδας που προσπαθεί να φτιάξει το εφτάπετρο.

## 2) Ατομικά παιχνίδια.

ΚΦΑ 69: Στο παραδοσιακό παιχνίδι «κουτσό» όπου ο κάθε μαθητής δημιουργεί το δικό του τρόπο μετακίνησης ανάμεσα στα τετράγωνα.

γ) *Αθλητικές δεξιότητες.* Εκτός απ' τις κινητικές δεξιότητες και τα παιχνίδια, ισότιμα μεγάλο ήταν και το πλήθος των αναφορών των ΚΦΑ για την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών τους κατά την πραγματοποίηση αθλοπαιδιών ή δεξιοτήτων σε διάφορα αθλήματα. Οι ΚΦΑ εξιστόρησαν παραδείγματα, όπου η δημιουργικότητα εκφράστηκε μέσω αθλητικών δεξιοτήτων (γενικότερα), αλλά και ειδικότερα παραδείγματα σε συγκεκριμένες αθλοπαιδιές και αθλήματα. Απ' την ανάλυση των κειμένων προκύπτει πως οι αναφορές για την έκφραση της δημιουργικότητας στα αθλήματα της καλαθοσφαίρισης και της χειροσφαίρισης, υπερτερούσαν σε αριθμό σε σχέση με τις αναφορές στα αθλήματα του ποδοσφαίρου και της πετοσφαίρισης.

### 1) Αθλοπαιδιές ή αθλητικές δεξιότητες (γενικές αναφορές).

ΚΦΑ 50: Πολλές φορές τα παιδιά βρίσκουν δημιουργικούς τρόπους να παίξουν αθλοπαιδιές τις οποίες δεν μπορούμε να τις παίξουμε εξαιτίας της μη καλής υποδομής, ή της δυσκολίας που παρουσιάζει το συγκεκριμένο άθλημα.

ΚΦΑ 67: Υπάρχει πληθώρα προασκήσεων σε κάθε άθλημα. Πολλές φορές τα παιδιά εκφράζουν τη δημιουργικότητα τους, άθελα, καθώς υποδεικνύουν κι άλλες προασκήσεις απλές και πιο μεθοδικές ή απλές και ουσιαστικές.

### 2) Δεξιότητες στην καλαθοσφαίριση

ΚΦΑ 82: Δείχνω την ντρίπλα στο μπάσκετ: την ψηλή, τη χαμηλή, τη σταυρωτή κι ο μαθητής ρωτάει «Κυρία αυτή δεν είναι ντρίπλα;» υποδεικνύοντας κάποια άλλα είδη ντρίμπλας (προς τα πίσω, κάτω απ' το πόδι, κυκλικά γύρω-γύρω, με κουτσό, κ.λπ.).

ΚΦΑ 94: Σ' ένα μάθημα καλαθοσφαίρισης για να υπάρχει περισσότερη συμμετοχή, τα παιδιά έκαναν σουτ μέσα σε στεφάνια γυμναστικής που ήταν πεσμένα στο έδαφος.

### 3) Δεξιότητες στη χειροσφαίριση

ΚΦΑ 64: Ένας μαθητής μου κατά τη διάρκεια του μαθήματος handball χρησιμοποίησε και άλλα είδη σουτ πέρα από αυτά που του δίδαξα. Δεν είχε παρακολουθήσει αγώνα handball ποτέ στη ζωή του.

#### 4) Δεξιότητες στο ποδόσφαιρο

ΚΦΑ 34: ...οι μαθητές παίξανε ποδόσφαιρο χωρίς τερματοφύλακες σε ζευγάρια, έπειτα από πρόταση τους.

#### 5) Δεξιότητες στην πετοσφαίριση

ΚΦΑ 74: Στην εισαγωγή στο βόλεϊ χρησιμοποίησα φουσκωτές ελαφριές μπάλες (μπάλες που παίζουν στη θάλασσα) για να μάθουν την πάσα με τα δάχτυλα. Αφήνοντας τους να παίξουν ελεύθερα, είδα ότι χρησιμοποίησαν μεγάλη ποικιλία χτυπημάτων (με την παλάμη, ράχη χεριού, γροθιά, ένα δάχτυλο, αγκώνα, γόνατο, ώμο, κεφάλι, κ.ά.). Έτσι κι εγώ πήρα ιδέες για νέες ασκήσεις.

#### 6) Γυμναστικές δεξιότητες

ΚΦΑ 4: Κατά τη διάρκεια ενόργανης γυμναστικής τα παιδιά ανακάλυψαν διαφορετικούς τρόπους κυβίστησης απ' τον καθιερωμένο, π.χ. ρολάρισμα στο πλάι.

δ) Χορός. Δραστηριότητες όπως η διδασκαλία χορογραφίας και η εκμάθηση χορών και χορευτικών κινήσεων, ο χορευτικός αυτοσχεδιασμός, οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες αλλά και η εκτέλεση χορευτικών αναφέρθηκαν ως παραδείγματα κι εκφάνσεις του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών απ' τους ΚΦΑ.

##### 1) Διδασκαλία χορογραφίας - Εκμάθηση χορών

ΚΦΑ 20: Μέσα απ' τη διδασκαλία χορών και ρυθμού μια ομάδα παιδιών δημιούργησε χορογραφία και παραλλαγές βημάτων.

ΚΦΑ 29: Κατά τη διάρκεια εκμάθησης «συγκεκριμένου» μοντέρνου χορευτικού, η δημιουργία νέων κινήσεων – φιγούρων.

ΚΦΑ 42: Κατά τη διάρκεια μαθήματος με μοντέρνα μουσική, μαθήτριες κυρίως πρότειναν βηματισμούς και σχηματισμούς χορευτικούς.

##### 2) Χορευτικός αυτοσχεδιασμός

ΚΦΑ 72: ...σε παιδιά της Β' τάξης φέτος με συνοδεία μουσικής τα άφησα να χορέψουν ευρωπαϊκούς χορούς όπως τους αισθάνονταν. Έμεινα έκπληκτος. Χαιρόσουν να βλέπεις ζευγάρια, σχήματα, πόζες...

ΚΦΑ 81: Ένα κλασσικό παράδειγμα που εμφανίζεται πολλές φορές είναι στην ελεύθερη κίνηση χορού όπου τα κορίτσια (κυρίως) ομαδοποιούνται και παρουσιάζουν συχνά ένα χορευτικό το οποίο είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας τους.

##### 3) Μουσικοκινητικές δραστηριότητες

ΚΦΑ 30: Δεν μπορώ να θυμηθώ κάτι συγκεκριμένο αλλά παρατηρείται συνήθως σε μουσικοκινητικές ασκήσεις.

#### 4) Εκτέλεση χορών

ΚΦΑ 66: Ο πρωτοχορευτής ενός συρτού χορού ξέφυγε απ' την αρχική κυκλική διάταξη και συμπαρασύροντας και τους υπόλοιπους χορευτές πραγματοποίησε ποικίλους σχηματισμούς.

Γ) Εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ. Στον πίνακα 31, φαίνονται τα θέματα και η κατηγοριοποίηση τους, ύστερα απ' τη θεματική ανάλυση περιεχομένου της δεύτερης ερώτησης του Β' μέρους του ΡΑC, για τα εμπόδια και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ. Η κατάταξη είναι ιεραρχικά φθίνουσα βάση της συχνότητας εμφάνισης των θεμάτων μέσα στα κείμενα των απαντήσεων.

**Πίνακας 31.** Θεματικές κατηγορίες και θέματα που προέκυψαν Θεματικές κατηγορίες και θέματα που προέκυψαν από τη θεματική ΠΑΠ του δεύτερου αντικειμένου του Β' μέρους του ΡΑC (εμπόδια και ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ).

Θεματικές κατηγορίες	Θέματα	Συχνότητες
<b>Φυσικό περιβάλλον και φυσικοί πόροι</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έλλειψη και ακαταλληλότητα βασικού αθλητικού και βοηθητικού υλικοτεχνικού εξοπλισμού)</li> <li>• Έλλειψη και ακαταλληλότητα χώρων (γυμναστήρια, κλειστοί χώροι γύμνασης)</li> </ul>	50 46
<b>Εκπαιδευτικό περιβάλλον και εκπαιδευτικοί πόροι</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έλλειψη και πίεση χρόνου</li> <li>• Ακαταλληλότητα ΑΠΣ ΦΑ (διδακτέα ύλη, περιεχόμενο, βιβλίο, στόχοι, θέμα – αντικείμενο διδασκαλίας)</li> <li>• Μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα</li> <li>• Ακαταλληλότητα εκπαιδευτικού συστήματος (στόχοι, οργάνωση παιδείας και παιδαγωγικής διαδικασίας, συνθήκες εργασίας)</li> </ul>	63 34  12 6
<b>Προσωπικότητα και προσόντα ΚΦΑ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακατάλληλες διδακτικές ενέργειες και συμπεριφορές (μέθοδοι και στυλ διδασκαλίας)</li> <li>• Ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο (έλλειψη γνώσεων κι εμπειριών από επιμόρφωση και πανεπιστημιακή εκπαίδευση)</li> <li>• Αρνητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας (έλλειψη ενδιαφέροντος και κινήτρων, φοβίες προς το άγνωστο, νέο, διαφορετικό)</li> </ul>	76  15  10
<b>Προσωπικότητα και προσόντα μαθητή</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Αρνητικά γνωρίσματα της προσωπικότητας (έλλειψη αυτοπεποίθησης, αυτοεκτίμησης, εσωτερικής παρακίνησης κι ενδιαφέροντος, διάφορες φοβίες)</li> <li>• Έλλειψη βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων</li> </ul>	30  10



Η θεματική ανάλυση περιεχομένου ανέδειξε τέσσερις θεματικές κατηγορίες με συνολικά 11 θέματα που αφορούσαν στα εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ του δημοτικού. Ακολουθεί η ανάλυση των θεματικών κατηγοριών και των θεμάτων κάθε κατηγορίας

α) *Φυσικό περιβάλλον και πόροι.* Η συγκεκριμένη θεματική κατηγορία υποδεικνύει κάποια φυσικά εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ. Σχηματίστηκε από αναφορές των ΚΦΑ σχετικές με ελλείψεις στο βασικό αθλητικό εξοπλισμό, στο βοηθητικό υλικοτεχνικό εξοπλισμό και στις εγκαταστάσεις κι υποδομές, καθώς και στην ακαταλληλότητα αυτών. Τα φυσικά εμπόδια είχαν αρκετά μεγάλη συχνότητα εμφάνισης ανάμεσα στις αναφορές των ΚΦΑ και υποστηρίχτηκαν πως διαμορφώνουν ένα αρνητικό και ακατάλληλο φυσικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ.

1) Η έλλειψη ή η ακαταλληλότητα του εξοπλισμού θεωρήθηκαν απ' τους ΚΦΑ ως βασικά εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους, αφού η συχνότητα εμφάνισης του στα κείμενα πλησίασε το 50%. Ο εξοπλισμός αναφέρθηκε και με παρόμοιους όρους όπως αθλητικός εξοπλισμός, υλικά, μέσα, όργανα, αντικείμενα, εποπτικό και ακουστικό υλικό και ως υλικοτεχνική υποδομή περιεκλείοντας και τις αθλητικές εγκαταστάσεις.

ΚΦΑ 10: Το εκπαιδευτικό – αθλητικό υλικό ανάλογα με την τοποθεσία του σχολείου.

ΚΦΑ 11: ...η έλλειψη βοηθητικών οργάνων – αντικειμένων,...

ΚΦΑ 30: ...η έλλειψη οργάνων και το ακατάλληλο αθλητικό υλικό.

ΚΦΑ 56: Η έλλειψη ανάλογου αθλητικού υλικού (υλικοτεχνική υποδομή), ...

ΚΦΑ 67: Ως εμπόδιο θα έλεγα πως είναι η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο.

ΚΦΑ 72: Έλλειψη υλικού εφαρμογής (μπάλες, στρώματα, κ.ο.κ.).

ΚΦΑ 107: Η πενιχρή υλικοτεχνική υποδομή.

2) Η έλλειψη και η ακαταλληλότητα χώρων (γυμναστήρια, κλειστοί χώροι γύμνασης). Αρκετοί ήταν οι ΚΦΑ που ανέφεραν πως η έλλειψη αθλητικών εγκαταστάσεων αλλά και η ακαταλληλότητα τους, όταν αυτές υπάρχουν, αποτελούν εμπόδια για την προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους. Οι ανύπαρκτες ή ακατάλληλες εγκαταστάσεις και χώροι γύμνασης που

διεξάγεται το μάθημα της ΦΑ, θεωρήθηκαν από πολλούς ΚΦΑ πως συνθέτουν ένα ανασταλτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Η έλλειψη και η ακαταλληλότητα των χώρων γύμνασης ή των γυμναστηρίων αναφέρθηκε ξεκάθαρα από 30 ΚΦΑ, ενώ ακόμη 16 αναφέρθηκαν σ' αυτή με συνώνυμους όρους όπως έλλειψη ή ακαταλληλότητα υλικοτεχνικής υποδομής (συμπεριλήφθηκε επομένως στο θέμα αυτό και ο τεχνικός / αθλητικός εξοπλισμός).

ΚΦΑ 14: ... η έλλειψη κατάλληλων χώρων πραγματοποίησης αυτών των μαθημάτων. Θεωρώ απαραίτητο τον κλειστό και ήσυχο χώρο για την επίτευξη των στόχων των μαθημάτων.

ΚΦΑ 22: ...η έλλειψη κατάλληλων χώρων, όπως ένα κλειστό γυμναστήριο με πρόσβαση συνεχή σε ακουστικό υλικό, χωρίς αντιπερισπασμούς (τυχαίνει πολλές φορές να κάνουν στον ίδιο χώρο μάθημα δύο τμήματα μαζί).

ΚΦΑ 27: ... ο χώρος (αυλή ή κλειστό γυμναστήριο) που επίσης μπορεί να μην υπάρχουν.

ΚΦΑ30: ...οι επικίνδυνες ή χαλασμένες εγκαταστάσεις...

ΚΦΑ 54: Ο μεγάλος κίνδυνος τραυματισμών λόγω ακαταλληλότητας των χώρων που γίνεται το μάθημα.

ΚΦΑ 67: Ως εμπόδιο θα έλεγα πως είναι η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής στο σχολείο.

ΚΦΑ 74: Υποδομή κυρίως σε γυμναστήρια (κλειστούς χώρους για το χειμώνα).

ΚΦΑ 83: Ο χώρος που κάνουμε το μάθημα. Όταν τα παιδιά και ειδικά του δημοτικού αποσπώνται συνέχεια από εξωγενείς παράγοντες είναι πολύ δύσκολο να συγκεντρωθούν.

ΚΦΑ 87: 1) Δεν έχουμε την άνεση να είμαστε μόνοι μας, μοιραζόμαστε τον αύλειο χώρο την ίδια ώρα δύο τμήματα, 2) υπάρχει μόνο η αυλή δηλ. ένα γήπεδο μπάσκετ και δεν υπάρχει περισσότερος χώρος, 3) δεν υπάρχει ένας κλειστός χώρος για το χειμώνα, 4) εφόσον δουλεύουμε έξω, θεωρώ το πράσινο απαραίτητη προϋπόθεση πράγμα που δεν υφίσταται.

β) *Εκπαιδευτικό περιβάλλον κι εκπαιδευτικοί πόροι.* Αυτή η θεματική κατηγορία σχηματίστηκε από πληθώρα αναφορών των ΚΦΑ που αφορούσαν διάφορα στοιχεία της οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πόρων. Έτσι, στην κατηγορία αυτή συμπεριλήφθηκαν ο ελάχιστος χρόνος για την εφαρμογή του μαθήματος της ΦΑ (διδασκτική ώρα και ώρες ανά εβδομάδα), η ακαταλληλότητα του υφιστάμενου ΑΠΣ, ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα και η ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της

χώρας μας για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Αυτά τα εμπόδια, κατά τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, συνθέτουν ένα ακατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο δεν μπορεί να διευκολυνθεί και να προαχθεί η δημιουργικότητα των μαθητών.

1) Η έλλειψη και η πίεση χρόνου. Μεγάλος αριθμός ΚΦΑ (63) ανέφεραν ως ανασταλτικό παράγοντα για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους την έλλειψη ή την πίεση χρόνου. Οι ΚΦΑ αναφερόμενοι στην πίεση χρόνου, συνήθως εννοούσαν (κατανόηση απ' τα συμφραζόμενα) τη μικρή διάρκεια της διδακτικής ώρας (40-45 λεπτά). Αναφερόμενοι στην έλλειψη χρόνου, συνήθως εννοούσαν τη δίωρη εφαρμογή του μαθήματος τους ανά εβδομάδα και τάξη, γεγονός που εκλαμβάνουν ως ανασταλτικό παράγοντα που αφήνει ελάχιστα χρονικά περιθώρια για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Αυτός ο ανασταλτικός παράγοντας, όπως διαφαίνεται απ' τις αναφορές τους, τους εμποδίζει να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους.

ΚΦΑ 2: Η έλλειψη χρόνου και επαγωγικά η μη ώθηση εκ μέρους του δασκάλου της ελεύθερης έκφρασης του παιδιού.

ΚΦΑ 7: Ο λίγος χρόνος του μαθήματος. Ένα συνεχόμενο δίωρο πιθανώς να διευκόλυνε των ανάπτυξη μαθημάτων με στόχο τη δημιουργικότητα.

ΚΦΑ 17: Δε δίνουμε χρόνο, ίσως, γιατί δεν έχουμε το χρόνο να ασχοληθούμε με το κάθε παιδί ξεχωριστά και να βγάλουμε από μέσα του τη δημιουργικότητα κι ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης.

ΚΦΑ 19: Οι λίγες ώρες διδασκαλίας σε κάθε τάξη, με αποτέλεσμα η ολιγόωρη επαφή με τις ομάδες των παιδιών. Η προσπάθεια να καλύψεις στο χρόνο αυτό άλλες ανάγκες κινητικότητας, συνεργασίας, επαφής με το αντικείμενο που συνήθως γίνονται στοχευμένα και περνά η δημιουργικότητα σε δεύτερη μοίρα

ΚΦΑ 27: Πιστεύω ότι η πίεση χρόνου είναι ανασταλτικός παράγοντας, γιατί μέσα σε μια ώρα μαθήματος πρέπει να βγει και το πρόγραμμα της ημέρας.

ΚΦΑ 31: Ο περιορισμένος χρόνος της διδακτικής ώρας (35'-40' λεπτά). Οι λίγες διδακτικές ώρες που διατίθενται από το ΑΠΣ για κάθε διδακτική ενότητα, που ποτέ δεν είναι τόσες όσες αναφέρονται εξαιτίας αργιών-εκδρομών (οι 64 διδακτικές ώρες ετησίως για κάθε τάξη είναι περίπου 50) και είναι λίγες, πολύ λίγες.

ΚΦΑ 38: Το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι ο περιορισμένος χρόνος στο μάθημα της ΦΑ. Με το δίωρο την εβδομάδα είναι αδύνατο να δοθεί η ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να

προσπαθήσουν, να αποτύχουν, να ξαναδοκιμάσουν και να κάνουν τις προεκτάσεις τους. Συνήθως όταν ξεκινούν κάτι τους σταματά...το κουδούνι.

ΚΦΑ 68: Δεν έχουν χρόνο τα παιδιά να εκφράσουν τις προσωπικές ιδέες τους και να πειραματιστούν για να καταφέρουν να τις κάνουν πράξεις.

ΚΦΑ 95: ...ο περιορισμένος χρόνος (το μάθημα ΦΑ πρέπει να είναι 2ωρο και 2-3 φορές την εβδομάδα)

2) Ακαταλληλότητα ΑΠΣ. Το ΑΠΣ (ΔΕΠΠΣ, ΠΙ 2003) στις αναφορές των ΚΦΑ εκφράστηκε και με τους όρους της διδακτέας ύλης, του περιεχόμενου διδασκαλίας, του βιβλίου, των στόχων και του θέματος ή αντικειμένου διδασκαλίας. Μέσα απ' τις αναφορές των ΚΦΑ διαφάνηκε πως αισθάνονται πιεσμένοι και υποχρεωμένοι να εφαρμόσουν και να ολοκληρώσουν το ΑΠΣ της ΦΑ (βιβλίο, ύλη, στόχους, αντικείμενα διδασκαλίας), γεγονός που θεωρούν πως στενεύει τα περιθώρια (χρονικά και άλλα) και λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Επίσης, οι ΚΦΑ ανέφεραν ως ανασταλτικό παράγοντα την ύλη του ΑΠΣ, στην οποία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη δημιουργικότητα κυρίως στις τάξεις Α' και Β' δημοτικού και όχι στις μεγαλύτερες τάξεις και αυτό το αποδώσανε ως λογικό. Επίσης, οι ΚΦΑ ανέφεραν ως εμπόδιο τον προσανατολισμό τους, μέσω του ΑΠΣ, στην κάλυψη της ύλης και της θεματολογίας του και όχι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Επίσης, απ' τις αναφορές των ΚΦΑ διαφαίνεται πως η δημιουργικότητα είναι μέρος των αναγκών και ενδιαφερόντων των παιδιών, αλλά αυτό δεν ικανοποιείται λόγω του λάθους προσανατολισμού του ΑΠΣ.

ΚΦΑ 17: Η πιστή εφαρμογή του ΑΠΣ εμποδίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας και της ελεύθερης έκφρασης των παιδιών.

ΚΦΑ 25: Ολοκλήρωση της διδακτικής ύλης. Η εκμάθηση κυρίως συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων και αθλημάτων.

ΚΦΑ 39: ...Ακόμη το ΑΠΣ δεν ανταποκρίνεται στις ηλικίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

ΚΦΑ 40: ...η πιστή εφαρμογή του Α.Π.Σ. χωρίς παρεκκλίσεις...

ΚΦΑ 52: ...τα στενά πλαίσια που βάζει το ΑΠΣ.

ΚΦΑ 59: Σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη σημαντικής θέσης του παράγοντα «δημιουργικότητα» ...στα ΑΠΣ.

ΚΦΑ 75: Η ύλη που πρέπει να ολοκληρωθεί ...Το ΑΠΣ που δίνει αλλού έμφαση.

ΚΦΑ 79: Ένα εμπόδιο είναι η πίεση για τήρηση του ΑΠΣ.

ΚΦΑ 80: Το ΑΠΣ που προκαθορίζει τα αντικείμενα που πρέπει να διδαχθούν...

ΚΦΑ 98: ...η διδακτέα ύλη που είναι τόσο στενά περιορισμένη...

ΚΦΑ 99: ...το ΑΠΣ, ο ΚΦΑ βλέπει το πρόγραμμα κι όχι τις ανάγκες των παιδιών...

ΚΦΑ 104: Τα αναλυτικά προγράμματα δίνουν περισσότερη έμφαση στη δημιουργικότητα στις μικρές ηλικίες Α΄, Β΄ παρά στις μεγάλες Ε΄ και ΣΤ΄ (λογικό λόγω ύλης)...

ΚΦΑ 106: Η προσήλωση στη διδακτέα ύλη

ΚΦΑ 107: Το αυστηρό περιεχόμενο του ΑΠΣ

3) Μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα. Σύμφωνα με τις αναφορές των ΚΦΑ, εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους θεωρήθηκε ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα. Το γεγονός αυτό, πιθανώς συνδέεται με το χρόνο που θεωρεί πως πρέπει να παρέχει ο ΚΦΑ σε κάθε παιδί, εξατομικευμένα, για να διευκολύνει και να προάγει το δημιουργικό δυναμικό του. Επομένως, ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα θεωρείται πως μειώνει το χρόνο αλληλεπίδρασης του κάθε μαθητή με τον ΚΦΑ, γεγονός που θεωρήθηκε προφανώς απαραίτητο για την προαγωγή της δημιουργικότητας.

ΚΦΑ 14: Το κύριο εμπόδιο είναι ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα...

ΚΦΑ 15: Μεγάλο πλήθος μαθητών σε κάθε τμήμα.

ΚΦΑ 56: ...ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα (25-30)...

ΚΦΑ 106: Ο μεγάλος αριθμός μαθητών σε μια τάξη.

4) Ακαταλληλότητα εκπαιδευτικού συστήματος. Μερικοί ΚΦΑ θεώρησαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα, η οργάνωση και το φιλοσοφικό υπόβαθρο της παιδείας και της γενικότερης παιδαγωγικής διαδικασίας σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και οι συνθήκες εργασίας τους αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους.

ΚΦΑ 24: Θεωρώ ότι οι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας είναι το εκπαιδευτικό σύστημα...

ΚΦΑ 59: Σε μια γενική θεώρηση του θέματος - Σημαντικό εμπόδιο είναι η έλλειψη σημαντικής θέσης του παράγοντα «δημιουργικότητα» στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα...

ΚΦΑ 74: Εγκατάλειψη των ΚΦΑ κυρίως στην Α/βάθμια εκπαίδευση να παλεύει με το δύσκολο ωράριο στα σχολεία (δύο σχολεία πάνε-έλα).

ΚΦΑ 91: ...το πώς είναι στημένη η παιδαγωγική διαδικασία από το Νηπιαγωγείο μέχρι το Πανεπιστήμιο.



*ΚΦΑ 98:* η παντελής έλλειψη κριτικής και δημιουργικής σκέψης που είναι αποτέλεσμα του γενικότερου μαθητικού πλαισίου στο ελληνικό σχολείο.

γ) *Προσωπικότητα και προσόντα ΚΦΑ.* Η κατηγορία αυτή αναδύθηκε απ' τις αναφορές των ΚΦΑ που υποστήριξαν ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας κάποιες διδακτικές ενέργειες και συμπεριφορές τους, τις φτωχές ικανότητες τους (ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο) και κάποια χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους.

1) *Ακατάλληλες διδακτικές ενέργειες και συμπεριφορές.* Ως εμπόδια και ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τη χρήση, μη κατάλληλων μεθόδων ή στυλ διδασκαλίας, ακατάλληλων διδακτικών ενεργειών, συμπεριφορών και στάσεων των ΚΦΑ προς τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν πως η παραγγελματική και η δασκαλοκεντρική διδασκαλία, η αποθάρρυνση και καταστολή της ελευθερίας στη διατύπωση ερωτήσεων, ιδεών, προτάσεων και προβληματισμών, η ακατάλληλη μορφή παρακίνησης, κριτικής και ανατροφοδότης αποτελούν εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Επιπρόσθετα, αναφέρθηκε πως όταν οι ΚΦΑ: i) προσηλώνονται στην εκμάθηση δεξιοτήτων και άλλων στόχων χωρίς παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας, ii) δεν κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και δεν παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα ενεργητικής συμμετοχής στο μάθημα και iii) υιοθετούν αυστηρές και αυταρχικές συμπεριφορές για την τήρηση της πειθαρχίας και του ελέγχου στην τάξη και την ομαλή έκβαση του μαθήματος, τότε εμποδίζουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους να εκδηλωθεί.

*ΚΦΑ 3:* Η παραγγελματική μέθοδος, μάθημα χωρίς εσωτερική παρακίνηση και ανατροφοδότηση, χωρίς ενεργή συμμετοχή των μαθητών, χωρίς την ενίσχυση του αυτοκαθορισμού τους. Μάθημα χωρίς ερωτήσεις, προβληματισμούς και ελεύθερη σκέψη.

*ΚΦΑ 29:*...κι απ' την εμπειρία που έχω κατά πόσο αυστηρός κι απαιτητικός είναι ο Κ.Φ.Α. Αυτό δημιουργεί αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχοσύνθεση του παιδιού.

*ΚΦΑ 32:* Η αυστηρή προσήλωση σε συγκεκριμένες μεθόδους εκμάθησης δεξιοτήτων χωρίς παιγνιώδη μορφή και η αυστηρότητα του ΚΦΑ.

*ΚΦΑ 33:* Η αρνητική κριτική από μέρους του καθηγητή...

*ΚΦΑ 40:*...η αυστηρότητα όσο αφορά την ελευθερία διατύπωσης απόψεων-ερωτήσεων από πλευράς μαθητών και της επίτευξης με κάθε τρόπο συγκεκριμένων στόχων.

*ΚΦΑ 41:* Το να μαλώσεις ένα παιδί. Να το αποθαρρύνεις. Να μην του δίνεις τη δυνατότητα να μετέχει σ' ό,τι κάνεις.

*ΚΦΑ 51:* Η αυστηρή πειθαρχία

*ΚΦΑ 65:* Υιοθέτηση στυλ διδασκαλίας (παραγγέλματος).

*ΚΦΑ 73:* Στο μάθημα μου δε θα ήθελα να παρεκκλίνουν τα παιδιά από αυτό που τους διδάσκω, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους. Νομίζω ότι δεν μπορούν να ελέγξουν το σημείο που πρέπει να σταματήσουν να ξεδιπλώνουν τη δημιουργικότητα που έχουν κι έτσι δημιουργούν πρόβλημα στη συνοχή του μαθήματος.

*ΚΦΑ 80:*...η ανάγκη να κρατήσουμε τα παιδιά σε κάποια πλαίσια για να τηρηθεί η πειθαρχία και η ομαλή λειτουργία του μαθήματος...

*ΚΦΑ 88:* Ας βάλουμε πρώτο εμπόδιο εμάς τους ίδιους. Αν ο καθηγητής – παιδαγωγός δεν κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και δεν ασχολείται ενεργά με το αντικείμενο του, είναι φυσικό να μη γίνεται καμιά πρόοδος κι εξέλιξη των παιδιών.

*ΚΦΑ 97:* Το δασκαλοκεντρικό σύστημα.

*ΚΦΑ 102:* Οι πολλοί κανόνες-αναστολές-τιμωρίες-απαγορεύσεις από τον ΚΦΑ...

*ΚΦΑ 105:* Η μη ενθάρρυνση απ' τον ΚΦΑ

*ΚΦΑ 106:* Η υπερβολική καθοδήγηση από μέρους του ΚΦΑ

2) *Ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο.* Απ' τις αναφορές των ΚΦΑ διαφάνηκε πως αυτοί θεωρούν ως εμπόδια το φτωχό θεωρητικό και εμπειρικό τους υπόβαθρο σε σχέση με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο μάθημα της ΦΑ. Αυτή την έλλειψη γνώσεων κι εμπειριών, οι ΚΦΑ την απέδωσαν στην έλλειψη επιμόρφωσης (θεωρητικής και πρακτικής) και στην ανεπαρκή πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση για το συγκεκριμένο θέμα.

*ΚΦΑ 7:* Η έλλειψη καθοδήγησης – επιμόρφωσης για τέτοιου είδους δραστηριότητες.

*ΚΦΑ 21:* ...η έλλειψη εμπειρίας των εκπαιδευτικών ΦΑ, είναι ένας απ' τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας.

*ΚΦΑ 26:*...η έλλειψη δικής μας επιμόρφωσης πάνω στο θέμα με πρακτικό τρόπο.

*ΚΦΑ 54:* Έλλειψη μεγάλων εμπειριών των Κ.Φ.Α. στο συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, ιδιαίτερα αυτών που όπως εγώ έχουμε τελειώσει ΤΕΦΑΑ εδώ κι αρκετά χρόνια.

*ΚΦΑ 59:* Σε καθημερινό επίπεδο ανασταλτικοί παράγοντες είναι η έλλειψη εμπειρίας όσον αφορά τη χρήση τεχνικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας καθώς κανείς εκπαιδευτικός Φ.Α. δεν έχει αντίστοιχες εμπειρίες τόσο απ' τα σχολικά του χρόνια όσο κι απ' την πανεπιστημιακή του εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να κινείται στα όρια του αυτοσχεδιασμού.

*ΚΦΑ 75:* Οι γνώσεις του ΚΦΑ για το πώς να προάγει αυτό το στοιχείο. Έλλειψη σεμιναρίων για το πώς θα προαχθεί η δημιουργικότητα.

*ΚΦΑ 91:* Η έλλειψη εμπειρίας όσο αφορά την καλλιέργεια της δημιουργικότητας.

*ΚΦΑ 99:*...οι περιορισμένες γνώσεις του ΚΦΑ για το συγκεκριμένο θέμα...

3) *Αρνητικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας.* Κάποιοι ΚΦΑ παρέθεσαν εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους, τη λανθασμένη ιδιοσυγκρασία τους. Ανέφεραν χαρακτηριστικά, την τεμπελιά, την αδιαφορία, την έλλειψη ενδιαφέροντος και διάθεσης που τους χαρακτηρίζει, τα οποία μπορεί να είναι απόρροια της μη ύπαρξης κινήτρων κι ερεθισμάτων για ενασχόληση κι επένδυση σε νέα και πρωτότυπα θέματα, όπως αυτού της δημιουργικότητας.

ΚΦΑ 24: Θεωρώ ότι οι βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη μη προαγωγή της δημιουργικότητας είναι το ότι δεν μπαίνουμε στη διαδικασία του νέου, πρωτότυπου, γιατί έχει πολύ δουλειά...

ΚΦΑ 53: το εκπαιδευτικό περιβάλλον δε μας δίνει ερεθίσματα...

ΚΦΑ 64: Κατά πόσο είναι τεμπέλης ο ΚΦΑ.

ΚΦΑ 65: Έλλειψη ενδιαφέροντος από τον ΚΦΑ

ΚΦΑ 77: Ο χρόνος που απαιτείται για την οργάνωση ενός τέτοιου μαθήματος.

ΚΦΑ 80: ...ο ΚΦΑ τα «ξέρει όλα» και είναι λίγο καχύποπτος για κάτι καινούριο.

ΚΦΑ 103: Η πάγια θέση (δική μας και άλλων δασκάλων), η έλλειψη διάθεσης για ανανέωση ή καινούρια πράγματα.

ΚΦΑ 107: Η αδιαφορία κάποιων συναδέλφων

δ) *Προσωπικότητα και προσόντα μαθητή.* Η τελευταία αυτή θεματική κατηγορία συμπεριλαμβάνει σχετικά λίγες αναφορές των ΚΦΑ, που αφορούν στον μαθητή. Ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας, οι ΚΦΑ ανέφεραν κάποια αρνητικά γνωρίσματα της προσωπικότητας των μαθητών, όπως τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και την έλλειψη αυτοπεποίθησης, την έλλειψη κινήτρων κι ενδιαφέροντος για το μάθημα, το φόβο της απόρριψης απ' την τάξη, το φόβο της αποτυχίας και της ανάληψης ρίσκου λόγω πιθανής κακής σχολικής επίδοσης ή άσχημου κοινωνικού αντίκτυπου στο περιβάλλον της τάξης, την αρνητική στάση και κριτική απ' τους συμμαθητές. Επίσης, οι ΚΦΑ ανέφεραν πως το ανεπαρκές θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο των μαθητών, νοητικό και κινητικό, είναι ένας παράγοντας που τους εμποδίζει στην προαγωγή της δημιουργικότητας, όμως αυτές οι αναφορές ήταν ελάχιστες στο σύνολο τους.

1) Αρνητικά γνωρίσματα προσωπικότητας και αρνητικές συμπεριφορές.

Δεν ήταν λίγοι οι ΚΦΑ που ανέφεραν διάφορα γνωρίσματα της προσωπικότητας των μαθητών ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους. Τέτοια χαρακτηριστικά είχαν να κάνουν κυρίως με το θυμικό της προσωπικότητας του παιδιού, τις συναισθηματικές διαδικασίες και τα συναισθηματικά γνωρίσματα που εμφάνιζαν οι μαθητές τους, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση, η φοβία για το λάθος αποτέλεσμα, το σφάλμα, την αποτυχία και συνεπαγόμενα την κακή σχολική επίδοση, η φοβία της απόρριψης, της μη αποδοχής, της αρνητικής στάσης και κριτικής απ' τους συμμαθητές. Επίσης, οι ΚΦΑ ανέφεραν κάποιες αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών τους, όπως η τεμπελιά, η βαρεμάρα κι η έλλειψη ενδιαφέροντος για το μάθημα.

ΚΦΑ 5: Η τεμπελιά κάποιων μαθητών. Η αντιπάθεια κάποιων παιδιών (πολύ λίγων) προς το μάθημα της ΦΑ.

ΚΦΑ 28: Φόβος αποτυχίας και αρνητική στάση των συμμαθητών. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους. Οι αγχώδεις μαθητές λόγο σχολικής επίδοσης.

ΚΦΑ 29: Ο φόβος και η ντροπή μη τυχόν και δεν εκτελέσουν σωστά την κινητική δραστηριότητα, ο χλευασμός και τα ειρωνικά γελάκια των συμμαθητών. Αυτό δημιουργεί αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχosύνθεση του παιδιού.

ΚΦΑ 33: Η αρνητική κριτική από μέρος του καθηγητή ή των συμμαθητών.

ΚΦΑ 48: Αρνητική κριτική, φόβος για αποτυχία, προσωπικότητα του ατόμου...

ΚΦΑ 49: Η διάθεση των παιδιών... το όχι και τόσο καλό κλίμα στην ομάδα.

ΚΦΑ 63: Ανασταλτικοί παράγοντες: οι αποκλίνουσες συμπεριφορές (κοροϊδέματα, κ.λπ.), η μη αποδοχή αρκετών μαθητών αυτού του τύπου μαθήματος ( το θεωρούν «παιδικό» και «βαρετό» καλύπτοντας έτσι μια πιθανή φοβία ή ανασφάλεια τους για το αποτέλεσμα!)

ΚΦΑ 76: Ο φόβος της αποτυχίας.

ΚΦΑ 83: Η νοοτροπία των παιδιών ...ότι η ΦΑ είναι μόνο το ποδόσφαιρο και τα σκόρπια παιχνίδια χωρίς στόχο.

ΚΦΑ 90: Ο φόβος του σφάλματος – γελοιοποίηση. Ο φόβος για το άγνωστο.

ΚΦΑ 96: ...οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών, γενικά η έλλειψη ενδιαφέροντος.

ΚΦΑ 100: Η χαμηλή αυτοεκτίμηση κάποιων μαθητών και ο φόβος κριτικής (αρνητικής) από μέρος των συμμαθητών του.

ΚΦΑ 101: Φόβος για απόρριψη από τους συμμαθητές. Χαμηλή αυτοεκτίμηση.

2) Έλλειψη βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Λίγοι ήταν οι ΚΦΑ που υποστήριξαν ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών

τους την έλλειψη των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων τους (νοητικών και κινητικών).

ΚΦΑ 18: Η μη σωστή τεχνική σε βασικές κινητικές δεξιότητες

ΚΦΑ19: Η προσπάθεια να καλύψεις άλλες ανάγκες κινητικότητας των παιδιών

ΚΦΑ 48: ...η έλλειψη γνώσης ... η χαμηλή νοημοσύνη.

ΚΦΑ 49:...οι κινητικές εμπειρίες...

### ***Αποτελέσματα της περιγραφικής ανάλυσης του CFTB***

Για καθεμιά απ' τις 18 παρατηρούμενες συμπεριφορές του CFTB υπολογίσθηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση στο σύνολο των 60 μαθημάτων που παρατηρήθηκαν απ' τον πρώτο αξιολογητή. Στον πίνακα 32 (σελ. 181) φαίνεται η συχνότητα εμφάνισης ανά μάθημα και ο μέσος όρος στα 60 μαθήματα, στα οποία παρατηρήθηκε η κάθε διδακτική συμπεριφορά των ΚΦΑ που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός, πως κάποιες διδακτικές συμπεριφορές δεν παρατηρήθηκαν σχεδόν σε κανένα απ' τα 60 μαθήματα, όπως η 9<sup>η</sup>, η 11<sup>η</sup> και η 18<sup>η</sup>, ενώ άλλες έξι συμπεριφορές (6, 12, 13, 14, 16 και 17) παρατηρήθηκαν σε πολύ λίγα μαθήματα (καμία εμφάνιση σε 51, 46, 44, 45, 52 και 45 μαθήματα αντίστοιχα). Αυτό επαληθεύεται και από το μέσο όρο των παρατηρήσεων σε κάθε διδακτική συμπεριφορά, όπου και για τις εννέα προαναφερόμενες συμπεριφορές (6, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17 και 18) έπεσε πολύ κάτω απ' τη μονάδα ( $M.O.=0,03$  έως  $0,52$ ). Αντιθέτως, οι διδακτικές συμπεριφορές 2 και 7 εμφανίστηκαν τουλάχιστον μία φορά σε 51 και 45 μαθήματα αντίστοιχα και είχαν το μεγαλύτερο ποσοστό εμφάνισης στο σύνολο των 60 μαθημάτων. Οι διδακτικές συμπεριφορές 3, 4, 5, 10 και 15 ακολούθησαν με συχνότητα εμφάνισης τουλάχιστον μίας φορές σε 43, 44, 37, 35 και 34 μαθήματα αντίστοιχα. Παρ' όλ' αυτά και για τις επτά διδακτικές συμπεριφορές που είχαν τις μεγαλύτερες συχνότητες εμφάνισης στο σύνολο των 60 μαθημάτων, ο μέσος τους όρος κυμάνθηκε από 1,10 έως 2,65, γεγονός που φανερώνει ότι ακόμη κι αυτές, με μέσο όρο που κυμάνθηκε από 1,10 έως 2,65, παρατηρήθηκαν επί το πλείστον μία, δύο ή τρεις φορές ανά μάθημα.



Πίνακας 32. Περιγραφικά στοιχεία (Μ.Ο. και Τ.Α.) του CFTB στα 60 μαθήματα ΦΑ που παρατηρήθηκαν.

N=60 (παρατηρούμενα μαθήματα)													
α/α	Διδακτικές συμπεριφορές των ΚΦΑ	Αριθμός μαθημάτων (συχνότητα) που παρατηρήθηκε η συμπεριφορά										Μέσος όρος (Μ.Ο.)	Τυπική Απόκλιση (Τ.Α.)
		Έτσι και μια φορά	Καμία φορά	Μία φορά	Δύο φορές	Τρεις φορές	Τέσσερις φορές	Πέντε φορές	Έξι φορές	Επτά φορές	Οκτώ φορές	Εννέα φορές	
1	Διδάσκει στους μαθητές τα βασικά και τους αφήνει να ανακαλύψουν περισσότερα από μόνοι τους.	30	30	16	8	3	2	1				0,90	1,19
2	Θέτει ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους	51	9	11	10	12	7	6	3	1	1	2,65	2,01
3	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις απόψεις τους	44	17	20	11	8	2	2	1			1,47	1,43
4	Δίνει συχνά ευκαιρίες στους μαθητές για να δουλέψουν ομαδικά	44	16	12	16	12	3		1			1,63	1,43
5	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων/δεξιοτήτων	37	23	16	11	4	2	2	2			1,33	1,56
6	Προτιμά να μαθαίνουν οι μαθητές τα βασικά σε ικανοποιητικό βαθμό, παρά να καλύπτει τη διδακτέα ύλη	9	51	5	1	2	1					0,28	0,80
7	Ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις τους μαθητές όταν προτείνουν κάτι, για να τους κάνει να σκεφτούν περισσότερο	45	15	13	12	7	6	2	4	1		2,05	1,89
8	Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, παρόλο που αυτό παίρνει περισσότερο χρόνο	31	29	15	7	3	4	2				1,07	1,40
9	Ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται προς διάφορες κατευθύνσεις ακόμη κι αν κάποιες απ' τις ιδέες δεν είναι εφαρμόσιμες	2	58	2								0,03	0,18
10	Αφήνει χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους	35	25	15	12	5	3					1,10	1,19
11	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να μοιραστούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες	4	56	4								0,07	0,25
12	Δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	14	46	8	3	2	1					0,42	0,94
13	Ακολουθεί αυτά που προτείνουν οι μαθητές, δείχνοντάς τους ότι τους παίρνει στα σοβαρά	16	44	11	4	1						0,37	0,69
14	Ακούει τις προτάσεις των μαθητών ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες	15	45	11	3	1						0,35	0,73
15	Δείχνει την εκτίμηση του, όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους	34	26	13	7	6	2	3	1	2		1,47	1,87
16	Δεν ενοχλείται αν οι μαθητές δοκιμάζουν τις ιδέες τους και αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξε	16	44	8	4	2	1	1				0,52	1,07
17	Ενθαρρύνει τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης.	8	52	8								0,13	0,34
18	Ενθαρρύνει τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις	2	58	2								0,03	0,18

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### **Ερευνητικό ερώτημα 1.**

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση της παραγοντικής δομής του Gr-CFTIndex και αν η δομή του είναι παρόμοια με τις αντίστοιχες άλλων προηγούμενων ερευνών. Απ' τα αποτελέσματα του ελέγχου της εννοιολογικής κατασκευής του Gr-CFTIndex αναδείχθηκαν έξι παράγοντες, ή αλλιώς έξι υπο-κλίμακες, που εξηγούσαν το 62% της συνολικής διακύμανσης και οι οποίες υποστήριξαν ξεκάθαρα την ύπαρξη έξι θεωρητικά ξεχωριστών διαστάσεων των συμπεριφορών που θα πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα εδώ οι ΚΦΑ για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Οι έξι αυτές διαστάσεις των συμπεριφορών επιβεβαίωσαν έξι απ' τις εννέα συμπεριφορές που υποστηρίζει η θεωρία του Cropley (1997) και στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξη του CFTIndex από τον Soh (2000).

Τα αποτελέσματα της EFA του Gr-CFTIndex έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της αντίστοιχης ανάλυσης (EFA) του CFTIndex απ' την έρευνα της Barahona (2004), η οποία πραγματοποιήθηκε στη Χιλή σε δείγμα 210 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η μετάφραση και διαπολιτισμική προσαρμογή του εργαλείου έγινε στην Ισπανική γλώσσα. Απ' τα αποτελέσματα της EFA του CFTIndex στην έρευνα της Barahona (2004) αναδείχθηκαν παρομοίως έξι παράγοντες που εξηγούσαν το 58,4% της συνολικής διακύμανσης. Αντιθέτως, στην έρευνα της ανάπτυξης του CFTIndex από τον Soh (2000), πραγματοποιήθηκε παραγοντική ανάλυση για κάθε διάσταση ξεχωριστά. Ο ερευνητής υποστήριξε πως πραγματοποίησε εννέα ξεχωριστές παραγοντικές αναλύσεις για να εξακριβωθεί αν τα πέντε αντικείμενα κάθε παράγοντα σχημάτιζαν μια υπο-κλίμακα, η οποία εστίαζε σε μια απ' τις εννέα συμπεριφορές που θα πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους σύμφωνα με τη θεωρία του Cropley (1997). Όταν όμως ελέγχθηκε η παραγοντική δομή ολόκληρου του εργαλείου (CFTIndex) διαπιστώθηκε η ύπαρξη ενός και μόνο παράγοντα στον οποίο φόρτισαν και τα 45

αντικείμενα, που εξηγούσε το 69,95% της συνολικής διακύμανσης. Επομένως η δομή του Gr-CFTIndex δεν είναι αντίστοιχη με τη δομή του αρχικού εργαλείου (CFTIndex) που πραγματοποιήθηκε από τον Soh (2000), είναι όμως αντίστοιχη με την ισπανική έκδοση του CFTIndex που πραγματοποιήθηκε από την Barahona (2004).

Στο σημείο αυτό, κρίθηκε σκόπιμο να συζητηθεί η σύνθεση και ερμηνεία των παραγόντων του Gr-CFTIndex όπως προέκυψαν από την EFA της συγκεκριμένης έρευνας. Στον πρώτο παράγοντα φόρτισαν 10 αντικείμενα που προέρχονταν από πέντε διαφορετικές υπο-κλίμακες του CFTIndex. Πιο συγκεκριμένα στον πρώτο παράγοντα του Gr-CFTIndex φόρτισαν τα αντικείμενα 1 και 19 της υπο-κλίμακας «ανεξαρτησία», τα αντικείμενα 2, 20 και 29 της υπο-κλίμακας «ολοκλήρωση», το αντικείμενο 13 της υπο-κλίμακας «κριτική», τα αντικείμενα 5 και 6 της υπο-κλίμακας «ευελιξία» και τα αντικείμενα 6, 24 και 33 της υπο-κλίμακας «αξιολόγηση». Μια πρόσθετη ματιά στο νόημα που απορρέει απ' τις συγκεκριμένες προτάσεις (αντικείμενα) ερμηνεύει το εν λόγω αποτέλεσμα.

Τα αντικείμενα 1 και 19 αναπτύχθηκαν αρχικά από τον Soh (2000) για την υπο-κλίμακα «ανεξαρτησία» του CFTIndex και δηλώνουν συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που προάγουν την ενθάρρυνση των μαθητών για ανεξάρτητη μάθηση. Οι δυο αυτές προτάσεις και δικαιολογημένα από εννοιολογικής άποψης, φόρτισαν ομοίως στον πρώτο παράγοντα της ελληνικής έκδοσης του CFTIndex. Επιπλέον, οι προτάσεις 2, 20 και 29, αναπτύχθηκαν για την υπο-κλίμακα «ολοκλήρωση» του CFTIndex που αντανάκλα συμπεριφορές των εκπαιδευτικών για μια κοινωνικά ολοκληρωμένο και συνεργατικό τρόπο διδασκαλίας. Μολαταύτα, τα εν λόγω αντικείμενα φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα του Gr-CFTIndex. Αν εστιάσει κανείς στο νόημα που απορρέει απ' τις τρεις αυτές προτάσεις, διαπιστώνει πως εκθέτουν συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που προάγουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσα απ' την ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής τους στο μάθημα. Η σπουδαιότητα της κοινωνικής ολοκλήρωσης των μαθητών, η οποία ευνοεί την «ενίσχυση του εγώ» (ego strength), έχει υποστηριχτεί από τον Runco (2007). Ο ερευνητής τόνισε πως κάθε άτομο πρέπει να αντιστέκεται σε πιέσεις και να διαμορφώνει τον τρόπο σκέψης του, να υπερασπίζεται τις ιδέες του και αυτά είναι χαρακτηριστικά της δημιουργικής έκφρασης. Κατά την άποψη του ερευνητή, η «ενίσχυση του εγώ» μπορεί να είναι εξαιρετικά ωφέλιμη στα παιδιά, ειδικά σ' εκείνα της ηλικίας των 9 έως 10 ετών,

όπου έρχονται αντιμέτωπα με διάφορες πιέσεις κοινωνικοποίησης και τείνουν να συμμορφώνονται σε κανόνες και να γίνονται περισσότερο συμβατικά. Επαγωγικά, η «ενίσχυση του εγώ» υποβοηθά την αυτοπεποίθηση των μαθητών κι επειδή η προαγωγή της πραγματικά εξαρτάται απ' τους εκπαιδευτικούς στο περιβάλλον της τάξης, πρέπει της δοθεί περισσότερο προσοχή.

Περαιτέρω, οι υπόλοιπες προτάσεις (αντικείμενα 11 και 38) που αναπτύχθηκαν για την υπο-κλίμακα «ολοκλήρωση» του CFTIndex, δε φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα του Gr-CFTIndex και απομακρύνθηκαν. Με μια πρόσθετη ματιά στο νόημα των προτάσεων αυτών μπορεί κανείς να διακρίνει εύκολα πως εννοιολογικά αναφέρονται στη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και δε συνάδουν με το θέμα του πρώτου παράγοντα «ανεξαρτησία» που αναδείχθηκε στο Gr-CFTIndex.

Απ' όλα τα προηγούμενα φάνηκε πως οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που προάγουν τη δημιουργικότητα είναι άμεσα συσχετισμένες με συμπεριφορές που ενισχύουν την ανεξάρτητη μάθηση των μαθητών. Περαιτέρω, στην ενίσχυση της ανεξάρτητης μάθησης των μαθητών περιλαμβάνονται και συμπεριφορές που ενθαρρύνουν την κοινωνική ολοκλήρωση τους όχι όμως την ενθάρρυνση της συνεργασίας τους.

Στον πρώτο παράγοντα του Gr-CFTIndex, φόρτισαν επίσης τα αντικείμενα 6, 24 και 33 αν και είχαν αναπτυχθεί από τον Soh (2000) για την υπο-κλίμακα «αξιολόγηση» του CFTIndex. Οι προτάσεις αυτές αντανakλούν συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που ενισχύουν την αυτο-αξιολόγηση στους μαθητές. Το ίδιο συνέβη για τα αντικείμενα 5 και 13. Το αντικείμενο 13 αναπτύχθηκε αρχικά για την υπο-κλίμακα «κριτική» του CFTIndex που αφορά στην καθυστέρηση της κριτικής απ' τη μεριά του εκπαιδευτικού προς τις ιδέες των μαθητών του μέχρι να τις επεξεργαστούν διεξοδικά και να τις διατυπώσουν ξεκάθαρα. Με μια πρόσθετη ματιά στην πρόταση αυτή (Όταν οι μαθητές μου προτείνουν κάτι, τους ανατροφοδοτώ με ερωτήσεις για να τους κάνω να σκεφτούν περισσότερο), μπορεί κανείς να διακρίνει πως αναφέρεται κυρίως στην περαιτέρω διερεύνηση ή εξερεύνηση κάποιων θεμάτων απ' τους ίδιους τους μαθητές με τη βοήθεια (ανατροφοδότηση) του ΚΦΑ. Αυτό σημαίνει πως το αντικείμενο 13 πιθανώς αντικατοπτρίζει καλύτερα τη μάθηση μέσω εξερεύνησης και στοχασμού, κατά την οποία εμπλέκεται ο μαθητής στη διαδικασία της ανεξάρτητης μάθησης. Το ίδιο θα μπορούσε να ειπωθεί και για το αντικείμενο 5 (Στο μάθημα μου, διερευνώ τις



ιδέες των μαθητών για να ενθαρρύνω τον τρόπο σκέψης τους), το οποίο αναπτύχθηκε βασικά για την υπο-κλίμακα «ευελιξία» του CFTIndex που θεωρητικά θα έπρεπε να αντανakλά την ενθάρρυνση της ευέλικτης σκέψης των μαθητών απ' τους εκπαιδευτικούς. Εστιάζοντας στο νόημα της πρότασης αυτής διακρίνεται πως φανερώνει της μέθοδο της εξερεύνησης στις ιδέες των μαθητών και την ενδυνάμωση της ανεξαρτησίας στον τρόπο σκέψης τους.

Τα πέντε παραπάνω αντικείμενα (5, 6, 13, 24 και 33) ενώ αναπτύχθηκαν από τον Soh (2000) για να υποστηρίξουν τρεις διαφορετικές υπο-κλίμακες του CFTIndex (αξιολόγηση, κριτική κι ευελιξία), μολαταύτα φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα του Gr-CFTIndex. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί αν εστιάσει κανείς στο νόημα που απορρέει απ' τις πέντε αυτές προτάσεις, οι οποίες υποδηλώνουν συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που επικεντρώνονται στην προαγωγή: α) της αυτο-αξιολόγησης των μαθητών τους, β) στο στοχασμό τους (εξερεύνηση κι ανακάλυψη) για τις ίδιες τους τις ιδέες, επιδόσεις και την πρόοδο τους και γ) στις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (σκέψη για τον τρόπο σκέψης τους). Όλες αυτές οι δεξιότητες έχουν υποστηριχτεί από τη NACCCE (1999) πως προάγουν την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών και είναι απαραίτητα στοιχεία για τη δημιουργική επίτευξη. Η έκθεση της NACCCE (1999) υπέδειξε τρεις αρχές για τη διδασκαλία που προάγει τη δημιουργικότητα. Η πρώτη αφορά στην ενθάρρυνση των νέων ατόμων να πιστέψουν στο δημιουργικό δυναμικό τους, να εμπλακούν στη λογική των πιθανοτήτων και να μη φοβούνται να προσπαθούν και να δοκιμάζουν συνεχώς. Μια απ' τις κυριότερες στάσεις των ατόμων που είναι σημαντική για τη δημιουργική επίτευξη είναι η ανεξαρτησία στην κριτική. Αυτή η στάση μαζί με άλλες στάσεις, όπως η υψηλή παρακίνηση και η θέληση της ανάληψης ρίσκου, μπορούν να ενθαρρυνθούν, ιδιαιτέρως αν συσχετισθούν με την ανάπτυξη της αυτο-καθοδηγούμενης μάθησης των μαθητών. Η αυτο-καθοδηγούμενη μάθηση υποδηλώνει την αίσθηση ευθύνης που εκλαμβάνουν τα άτομα για τη μάθηση και η έκθεση της NACCCE (1999) υποστήριξε πως η διδασκαλία για την προαγωγή της δημιουργικότητας ενθαρρύνει αυτή την αίσθηση. Η ενθάρρυνση: α) του αυτο-ελέγχου των μαθητών, β) του στοχασμού τους για τις ίδιες τους τις επιδόσεις και την πρόοδο τους και γ) των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους (σκέψη για τον τρόπο σκέψης τους), έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της αυτονομίας τους.



Η ανάλυση κι ερμηνεία που προηγήθηκε για τα 10 αντικείμενα (προτάσεις που περιέγραφαν συμπεριφορές των εκπαιδευτικών) που φόρτισαν στον πρώτο παράγοντα του Gr-CFTIndex οδηγεί σε ένα κύριο συμπέρασμα. Οι συμπεριφορές αυτές που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί προς τους μαθητές, όπως η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας, του αυτοελέγχου, των δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης και της κοινωνική ολοκλήρωσης τους, εναγκαλίζονται κάτω απ' την ομπρέλα της παρότρυνσης των μαθητών για ανεξάρτητη μάθηση ή με άλλα λόγια συναποτελούν την ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών για μάθηση. Όσον αφορά τον πρώτο παράγοντα, τα αποτελέσματα συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας της Barahona (2004), απ' τα οποία αναδείχθηκε η ύπαρξη της πρώτης υπο-κλίμακας στην οποία φόρτισαν 17 απ' τα 45 αντικείμενα του εργαλείου και όχι πέντε που περιλάμβανε στην αρχική του ανάπτυξη (CFTIndex) από τον Soh (2000). Λόγω των αρκετών αντικειμένων που φόρτισαν στο πρώτο παράγοντα (10) του Gr-CFTIndex και το νόημα που απέρρεε απ' αυτά, θεωρήθηκε πως μια μικρή τροποποίηση της απόδοσης του ονόματος του στην ελληνική γλώσσα, από «ανεξαρτησία» σε «υπευθυνότητα στη μάθηση», θα αντικατοπτρίσει καλύτερα την εννοιολογική κατασκευή του.

Απ' τα αποτελέσματα της EFA διαπιστώθηκε η ύπαρξη του δεύτερου παράγοντα. Αυτός ο παράγοντας αντανakλά μία ακόμη απ' τις συμπεριφορές που πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους κατά τη θεωρία του Cropley (1997), όπως το να λαμβάνουν υπόψη σοβαρά τις προτάσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών τους. Σ' αυτόν τον παράγοντα φόρτισαν τρεις απ' τις πέντε προτάσεις (16, 34 και 43) της αντίστοιχης υπο-κλίμακας «ερωτήματα» του CFTIndex (Soh, 2000). Επιπρόσθετα το αντικείμενο 14 που αναπτύχθηκε για την υπο-κλίμακα «ευελιξία» του CFTIndex και αφορά στην ενθάρρυνση της ευέλικτης σκέψης των μαθητών φόρτισε σ' αυτόν τον παράγοντα του Gr-CFTIndex. Με μια πρόσθετη ματιά στο νόημα της 14<sup>ης</sup> πρότασης διαπιστώνεται πως αυτή αρμόζει καλύτερα, βάση του νοήματος της, στο δεύτερο παράγοντα του Gr-CFTIndex στον οποίο και φόρτισε λογικά. Ο παράγοντας αυτός αναδείχθηκε και απ' την EFA στην έρευνα της Barahona (2004), στον οποίο όμως φόρτισαν εννέα αντικείμενα. Απ' τα αντικείμενα που φόρτισαν στο δεύτερο αυτό παράγοντα κρίθηκε σκόπιμη η μετονομασία του κι η απόδοση του στα ελληνικά από «ερωτήματα» σε «σοβαρή

αντιμετώπιση», έτσι ώστε να απεικονίζεται καταλληλότερα η διάσταση των συμπεριφορών που διερευνώνται.

Η ανάδειξη του τρίτου παράγοντα του Gr-CFTIndex δικαιολόγησε μία ακόμη απ' τις συμπεριφορές που πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους κατά τη θεωρία του Cropley (1997), την καθυστέρηση της κριτικής στις ιδέες των μαθητών μέχρι αυτές να επεξεργαστούν και να διατυπωθούν με σαφήνεια. Στον παράγοντα αυτό φόρτισαν τέσσερα αντικείμενα, (4, 22, 30 και 31). Τρία απ' τα πέντε αντικείμενα (4, 22 και 31) που αναπτύχθηκαν για την υπο-κλίμακα «κριτική» του CFTIndex φόρτισαν σ' αυτόν τον παράγοντα της ελληνικής έκδοσης του εργαλείου. Επιπρόσθετα, στον παράγοντα αυτό φόρτισε και το αντικείμενο 30 που κατασκευάστηκε για το παράγοντα «παρακίνηση» του CFTIndex. Η πρόταση αυτή αναπτύχθηκε από τον Soh (2000) έτσι ώστε να αντικατοπτρίζει την παρακίνηση των μαθητών, απ' τους εκπαιδευτικούς, για την απόκτηση τεκμηριωμένης γνώσης έτσι ώστε να έχουν μια στερεή βάση για την αποκλίνουσα σκέψη τους. Εστιάζοντας στο νόημα της συγκεκριμένης πρότασης, μπορεί εύκολα κανείς να παρατηρήσει πως περιγράφεται η έλλειψη βιασύνης και άγχους απ' τη μεριά του εκπαιδευτικού για να καλύψει ένα θέμα υπό διδασκαλία. Αυτή η έλλειψη βιασύνης υπαινίσσεται και στις υπόλοιπες τρεις προτάσεις (4, 22 και 31) παρόλο που το βασικό τους νόημα υποδηλώνει την καθυστέρηση της κριτικής στις ιδέες των μαθητών. Επομένως, δικαιολογείται λογικά η συνύπαρξη των τεσσάρων αντικειμένων στον ίδιο παράγοντα. Η μετονομασία του παράγοντα κι η απόδοση του στην ελληνική γλώσσα από «κριτική» σε «έλλειψη βιασύνης-καθυστέρηση κριτικής» θεωρήθηκε πως αντικατοπτρίζει καλύτερα την εννοιολογική κατασκευή αυτού του παράγοντα. Η ανάδειξη αυτού του παράγοντα διαπιστώθηκε και από τα αποτελέσματα της EFA στην έρευνα της Barahona (2004) στον οποίο φόρτισαν επίσης τέσσερα αντικείμενα.

Ο τέταρτος παράγοντας που αναδείχθηκε στο Gr-CFTIndex αφορά συμπεριφορές των εκπαιδευτικών με τις οποίες βοηθούν τους μαθητές στο να μαθαίνουν να τα βγάζουν πέρα με την απογοήτευση και την αποτυχία τους, έτσι ώστε να έχουν το κουράγιο να δοκιμάζουν νέα και ασυνήθιστα πράγματα. Στον παράγοντα αυτό φόρτισαν τρία απ' τα πέντε αντικείμενα (18, 36 και 45) της αντίστοιχης υπο-κλίμακας «απογοήτευση» του CFTIndex. Θεωρήθηκε σκόπιμη η μετατροπή του ονόματος του τέταρτου παράγοντα κι η απόδοση του στα

ελληνικά από «απογοήτευση» σε «θετική διαχείριση της αποτυχίας» για να αποτυπώνει καταλληλότερα αυτή τη διάσταση των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών.

Ο πέμπτος παράγοντας του Gr-CFTIndex αφορούσε στην παρακίνηση των μαθητών απ' τους εκπαιδευτικούς για να αποκτούν επαρκή τεκμηριωμένη γνώση, έτσι ώστε να έχουν μια στερεή βάση για τον αποκλίνων τρόπο σκέψης. Στον παράγοντα αυτό φόρτισαν τρία απ' τα πέντε αντικείμενα (3, 12 και 21) της αντίστοιχης υπο-κλίμακας «παρακίνηση» του CFTIndex. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα της EFA στην έρευνα Barahona (2004) για το αντίστοιχο εργαλείο, απ' τα οποία υποστηρίχτηκε επίσης η ύπαρξη αυτού του παράγοντα. Θεωρήθηκε πως μια μικρή τροποποίηση της απόδοσης του ονόματος του στην ελληνική γλώσσα από «παρακίνηση» σε «έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες» αντικατοπτρίζει καλύτερα την εννοιολογική δομή του και τις προτάσεις τις οποίες τον συνθέτουν.

Τέλος, ο έκτος παράγοντας της ελληνικής έκδοσης του CFTIndex αντανakλούσε τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών που προσφέρουν στους μαθητές ευκαιρίες για να εργαστούν με μια ευρεία ποικιλία υλικών και κάτω από πολλές και διαφορετικές συνθήκες. Στον παράγοντα αυτό φόρτισαν δύο απ' τα πέντε αντικείμενα που αναπτύχθηκαν για την υπο-κλίμακα «ευκαιρίες» (35 και 44) του CFTIndex και το αντικείμενο 41 απ' την υπο-κλίμακα «ευελιξία» (Επιτρέπω στους μαθητές μου να αποκλίνουν απ' αυτό που τους έχει υποδειχθεί να κάνουν). Βέβαια το νόημα που απορρέει απ' την τελευταία πρόταση συνάδει με τον έκτο αυτό παράγοντα. Ο παράγοντας αυτός (ευκαιρίες) αναδείχθηκε και στην EFA της έρευνας της Barahona (2004) για το αντίστοιχο εργαλείο.

### ***Ερευνητικό ερώτημα 2.***

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε αν οι ΚΦΑ θεωρούν πως επιδεικνύουν κατά τη διδασκαλία τους συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους και ποιες ακριβώς συμπεριφορές θεωρούν πως επιδεικνύουν (αντιλαμβανόμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ). Αυτό το ερευνητικό ερώτημα αποτελούσε έναν απ' τους κύριους σκοπούς της έρευνας που συνέθεταν και το πρώτο της σκέλος.

Το θεωρητικό υπόβαθρο του Cropley (1997), για τις διδακτικές συμπεριφορές που πρέπει να επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους, αποτέλεσε τη βάση για τη διερεύνηση αυτής της πρώτης υπόθεσης. Μέσω της μετάφρασης και της διαπολιτισμικής προσαρμογής του ερευνητικού εργαλείου CFTIndex (Soh, 2000), του οποίου η ανάπτυξη στηρίχτηκε στο παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο και κατέγραψε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις εν λόγω διδακτικές συμπεριφορές τους, προέκυψε η ελληνική έκδοση του (Gr-CFTIndex). Η προσαρμογή και ο έλεγχος του Gr-CFTIndex αποτελούσε έναν απ' τους επιμέρους σκοπούς του δεύτερου σκέλους της έρευνας, που χωρίς αυτό δε θα μπορούσε να διερευνηθεί η εν λόγω υπόθεση.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, το παζλ των διδακτικών συμπεριφορών, που συνδυάζονται με στόχο την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, σχηματίστηκε απ' την ανάδειξη έξι διαστάσεων. Αυτές οι έξι διαστάσεις ήταν:

1. Η ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών γι' αυτά που μαθαίνουν.
2. Η σοβαρή αντιμετώπιση των μαθητών.
3. Η καθυστέρηση κριτικής κι η έλλειψη βιασύνης στην έκβαση του μαθήματος.
4. Η θετική διαχείριση της αποτυχίας και της απογοήτευσης των μαθητών.
5. Η έμφαση στις γνώσεις και δεξιότητες τους και στη σημαντικότητα αυτών.
6. Οι ευκαιρίες των μαθητών για απόκλιση στο μάθημα.

Ως γενικότερη διαπίστωση μπορεί να ειπωθεί πως οι 220 ΚΦΑ που μετείχαν στην έρευνα θεώρησαν πως επιδεικνύουν πολλές φορές συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, αφού ο μέσος όρος των απαντήσεων τους στα 27 αντικείμενα του Gr-CFTIndex άγγιζε το 4,62. Στο σημείο αυτό, καλό είναι να υπενθυμισθεί πως οι αντιλήψεις των ΚΦΑ καταγράφηκαν με τη βοήθεια μιας 6βάθμιας κλίμακας Likert (όπου 1=ποτέ, 2=σπάνια, 3=μερικές φορές, 4= αρκετές φορές, 5=συχνά, 6= πάντα) για καθεμιά απ' τις 27 συμπεριφορές που ήταν διατυπωμένες στο ερευνητικό εργαλείο.

Ο μέσος όρος των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τις συμπεριφορές τους που σχετίζονταν με την έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες, με τη θετική διαχείριση της αποτυχίας και με τη σοβαρή αντιμετώπιση των μαθητών τους (διαστάσεις 5, 4 και 2 αντίστοιχα) κυμάνθηκε γύρω και πολύ κοντά στο 5. Επομένως, για όλες τις συμπεριφορές που συνέθεταν τις παραπάνω διαστάσεις οι ΚΦΑ αισθάνονταν πως τις επιδεικνύουν πολλές φορές στο μάθημα τους.

Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως επιδεικνύουν πιο έντονα απ' όλες τις συμπεριφορές, αυτές που σχετίζονται με την έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών τους και τη θετική διαχείριση της απογοήτευσης τους. Απ' τις απαντήσεις των ΚΦΑ διαπιστώθηκε πως αυτοί αντιλαμβάνονταν πως επιδεικνύουν πολύ συχνά, αν όχι πάντα, τέτοιου είδους συμπεριφορές στο μάθημα τους. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούσαν πως πολύ συχνά, όχι μόνο δίνουν έμφαση στην απόκτηση των βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών τους, αλλά δίνουν έμφαση και στη σπουδαιότητα της απόκτησης αυτών. Επίσης, αντιλαμβάνονταν πως αρκετά συχνά διαχειρίζονται θετικά την αποτυχία των μαθητών τους. Αυτό θεωρούσαν πως το πετύχαιναν αφού βοηθούσαν τους μαθητές τους να αποδεχτούν την αποτυχία - και την απογοήτευση τους απ' αυτή, ως μέρος της διαδικασίας μάθησης. Οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως με τον τρόπο αυτό βοηθούν τους μαθητές τους να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθηση τους και τους ενθαρρύνουν στην προσπάθεια τους να βρουν άλλες πιθανές λύσεις στο πρόβλημα τους. Περαιτέρω, οι ΚΦΑ αισθάνονταν πως συχνά λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις προτάσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών τους, επιδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό την αφοσίωση τους προς αυτούς. Θεωρούσαν, μάλιστα πως και ακούν και ενθαρρύνουν τις προτάσεις και τις ερωτήσεις των μαθητών τους, ακόμη κι όταν αυτές είναι φαινομενικά άσχετες, ανόητες, μη πρακτικές ή χρήσιμες.

Στις υπόλοιπες τρεις διαστάσεις των συμπεριφορών τους, στην ενίσχυση της υπευθυνότητας για μάθηση (1<sup>η</sup> διάσταση), στην καθυστέρηση της κριτικής και στην έλλειψη βιασύνης στην έκβαση του μαθήματος (3<sup>η</sup> διάσταση) και στις ευκαιρίες για απόκλιση (6<sup>η</sup> διάσταση) ο μέσος όρος των αντιλήψεων των ΚΦΑ κυμάνθηκε μεταξύ του 4 και του 4,37. Επομένως, για τις συμπεριφορές που συνέθεταν αυτές τις διαστάσεις οι ΚΦΑ αισθάνονταν πως τις επιδεικνύουν αρκετές φορές στο μάθημα τους.



Αναλυτικότερα, οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως επιδεικνύουν πιο έντονα απ' τις τρεις προαναφερθείσες διαστάσεις συμπεριφορών την πρώτη (ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών για μάθηση). Οι δέκα συμπεριφορές που συνέθεσαν αυτή τη διάσταση (πίνακας 3, σελ. 122) αφορούσαν την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της αυτονομίας, του αυτοελέγχου, των δεξιοτήτων αυτο-αξιολόγησης και την κοινωνική ολοκλήρωση των μαθητών. Αυτές οι συμπεριφορές επικεντρώνονταν στην προαγωγή: α) της αυτο-αξιολόγησης των μαθητών, β) του αναστοχασμού τους (εξερεύνηση κι ανακάλυψη) για τις ίδιες τους τις ιδέες, επιδόσεις και την πρόοδο τους και γ) των μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων (σκέψη για τον τρόπο σκέψης τους).

Επιπρόσθετα, οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως αρκετές φορές και καθυστερούν την κριτική στις ιδέες των μαθητών τους και δε βιάζονται να τις σχολιάσουν και δεν προχωρούν γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο. Απ' όλες αυτές τις συμπεριφορές διαφάνηκε πως οι ΚΦΑ αφήνουν αρκετές φορές μεγαλύτερα χρονικά περιθώρια στους μαθητές για να εξερευνήσουν και να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ιδέες. Επίσης, όχι μόνο θεωρούσαν πως επιδεικνύουν αρκετές φορές ελαστικά χρονικά περιθώρια για την ανάπτυξη των ιδεών των μαθητών τους, αλλά αισθάνονταν πως επιδεικνύουν και αρκετές φορές ελαστικά περιθώρια απόκλισης. Οι ΚΦΑ αισθάνονταν πως δεν ενοχλούνται, αλλά ανέχονται κι επιτρέπουν αρκετές φορές στο μάθημα τους την απόκλιση των μαθητών τους απ' το ζητούμενο ή απ' το υπό εξέταση ή υπό διδασκαλία αντικείμενο. Απ' όλα τα παραπάνω διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονταν πως διευκολύνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στο μάθημα τους, αφού θεωρούσαν πως επιδείκνυαν, άλλες φορές με αρκετά μεγάλη κι άλλες φορές με πολύ μεγάλη συχνότητα συμπεριφορές που θεωρητικά υποστηρίζονται για την προαγωγή της δημιουργικότητας.

Η ομοιότητα των αντιλήψεων των 220 ΚΦΑ της παρούσας έρευνας με τις αντιλήψεις των 117 συμμετεχόντων (εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απ' τη Σιγκαπούρη) στην έρευνα του Soh (2000), που καταγράφηκαν με το ίδιο ερευνητικό εργαλείο (CFTIndex) για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν για την προαγωγή της δημιουργικότητας είναι εντυπωσιακή. Αν και οι δύο ομάδες συμμετεχόντων προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, από διαφορετικά εκπαιδευτικά αντικείμενα κι εν μέρει από διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, παρ' όλ' αυτά διαπιστώθηκε να

θεωρούν πως επιδεικνύουν στο ίδιο περίπου βαθμό τις ίδιες περίπου συμπεριφορές. Αυτό διαφάνηκε με την αντιπαράθεση των μέσων όρων των αντιλήψεων των δύο ομάδων συμμετεχόντων. Ο μέσος όρος των αντιλήψεων των συμμετεχόντων στα 45 συνολικά αντικείμενα του CFTIndex στην έρευνα του Soh (2000) υπολογίσθηκε πως ήταν 4,57, έναντι του 4,62 της παρούσας έρευνα στα 27 αντικείμενα του Gr-CFTIndex. Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι συμπεριφορές που θεωρούν πως επιδεικνύουν με μεγαλύτερη συχνότητα στο μάθημα τους οι συμμετέχοντες και των δύο ερευνών σχετίζονται με την έμφαση στις βασικές γνώσεις. Αυτό διαφάνηκε απ' τα αποτελέσματα, αφού στην έρευνα του Soh (2000) ο μέσος όρος του παράγοντα «παρακίνηση» του CFTIndex - που αντανakλούσε τον παράγοντα «έμφαση στις βασικές γνώσεις» του Gr-CFTIndex, υπολογίστηκε πως ήταν ο μεγαλύτερος απ' τους υπόλοιπους παράγοντες.

Οι διδακτικές συμπεριφορές που δίνουν έμφαση στις γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών διαπιστώθηκε πως επιδεικνύονται επί το πλείστον στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της ΦΑ, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ. Ο Τ. Ε. Scott (1999) σχολίασε τη σχέση μεταξύ γνώσης και δημιουργικότητας και τόνισε πως για κάποιες θεωρίες η γνώση είναι απαραίτητη στη δημιουργική διαδικασία και κατέχει κεντρική θέση στην πραγματική αξία του δημιουργικού προϊόντος, ενώ για κάποιες άλλες θεωρίες η γνώση μπορεί να βοηθάει αποσπασματικά κάποια κομμάτια της δημιουργικής διαδικασίας αλλά σίγουρα δεν απαιτείται. Παρ' όλ' αυτά ο συγγραφέας ανέφερε πως οι πιο σύγχρονες θεωρίες τείνουν να αναγνωρίζουν την αξία της γνώσης που εξειδικεύεται στο προϊόν / αποτέλεσμα για τη δημιουργική διαδικασία σκέψης.

Επομένως, για να εκφράσει ο μαθητής τη δημιουργικότητα του στο μάθημα της ΦΑ, είτε κινητικά είτε λεκτικά ως ιδέες και προτάσεις σε σχέση με το αντικείμενο προβληματισμού, θα πρέπει ίσως να κατέχει βασικές γνώσεις και δεξιότητες απ' το πεδίο της ΦΑ του δημοτικού. Η έλλειψη βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων ίσως να αποτελεί εμπόδιο στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών κι αυτό αναφέρθηκε ρητά, σε άλλο κομμάτι της παρούσας έρευνας (2<sup>η</sup> ανοιχτή ερώτηση του Β' μέρους του PAC), από κάποιους ΚΦΑ, λίγους όμως στον αριθμό. Αυτή η μικρή μερίδα των ΚΦΑ ανέφεραν πως «οι ελλιπείς κινητικές εμπειρίες», η «μη σωστή τεχνική σε βασικές κινητικές δεξιότητες», η «έλλειψη γνώσης», «η μη σωστή εργονομία των κινήσεων και η μη σωστή τεχνική σε

βασικές κινητικές δεξιότητες» στέκονται ως εμπόδια στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών.

### ***Ερευνητικό ερώτημα 3.***

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην καταγραφή των αντιλήψεων των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας, το δημιουργικό μαθητή, τα δημιουργικά αποτελέσματα, το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα και τα εμπόδια ή τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της στο μάθημα της ΦΑ. Αυτό το ερευνητικό ερώτημα αποτελούσε έναν απ' τους κύριους σκοπούς της έρευνας που συνέθεταν και το πρώτο της σκέλος.

Για την καταγραφή των αντιλήψεων των ΚΦΑ στα παραπάνω θέματα που ήταν σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της, αναπτύχθηκε το ερευνητικό εργαλείο PAC λαμβάνοντας υπόψη άλλα παρόμοια ερευνητικά εργαλεία, την προσωπική εμπειρία της ερευνήτριας και διεξοδικές συζητήσεις με έμπειρους ειδικούς στη Φ.Α., τη δημιουργικότητα και τη στατιστική ανάλυση. Η δημιουργία και ο έλεγχος του PAC αποτέλεσε έναν απ' τους επιμέρους σκοπούς του δεύτερου σκέλους της έρευνας, που χωρίς αυτό δε θα μπορούσε να διερευνηθεί η εν λόγω υπόθεση. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο χωριζόταν σε δύο μέρη, όπου το Α' μέρος περιείχε κλειστές, ενώ το Β' μέρος περιείχε ανοιχτές ερωτήσεις.

Τα ερωτήματα που περιείχαν και τα δύο μέρη του PAC παρουσιάστηκαν με τυχαία σειρά. Για την καλύτερη, όμως, παρουσίαση της συζήτησης, αυτά παρουσιάζονται παρακάτω σε πέντε κατηγορίες ανάλογα με το υπό εξέταση αντικείμενο: α) φύση της δημιουργικότητας, β) χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, γ) δημιουργικά αποτελέσματα στη ΦΑ, δ) εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ και ε) εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ, και κατ' αυτό τον τρόπο συζητούνται παρακάτω.

#### ***α) Αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τη φύση της δημιουργικότητας***

*Αντικείμενο 9.* Οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας, φάνηκε να τείνουν προς την αντίληψη της δημοκρατικής ή καθημερινής δημιουργικότητας (48%), ήτοι πως η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών.

Ωστόσο ένα αξιόλογο ποσοστό (34%) δεν είχε τη ίδια αντίληψη και αυτό πιθανώς μπορεί να σημαίνει πως οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονταν τη δημιουργικότητα ως ένα ειδικό γνώρισμα ή ένα σπάνιο χάρισμα που το κατέχουν μόνο κάποιοι ξεχωριστοί μαθητές. Έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας, επί του θέματος αυτού, εμφανίζουν ποικίλα αποτελέσματα.

Για παράδειγμα, απ' τα αποτελέσματα της έρευνας των Kampylis, Berki και Saariluoma (2009), διαπιστώθηκε το αντίστροφο. Οι 70 δάσκαλοι που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξαν σε ακόμη μικρότερο ποσοστό την καθημερινή δημιουργικότητα (36,2%), ενώ ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (58%) υποστήριξε πως η δημιουργικότητα είναι ένα σπάνιο φαινόμενο και δεν είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών, οπότε φάνηκε πως τείνουν κατά της καθημερινής δημιουργικότητας.

Σε αντιπαράθεση, η συντριπτική πλειοψηφία (88%) των εκπαιδευτικών της έρευνας των Cachia και Ferrari (2010) - 7.659 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από 27 κράτη μέλη της Ε.Ε., υποστήριξε την καθημερινή δημιουργικότητα, αφού θεωρούσε πως κάθε άτομο μπορεί να είναι δημιουργικό, ενώ μόνο ένα 7% υποστήριξε πως η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό μόνο κάποιων ξεχωριστών ατόμων.

Το αντίθετο περίπου διαπιστώθηκε απ' την έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999), όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες (75,5%), που όμως ήταν φοιτητές του τμήματος εκπαίδευσης της Κύπρου και όχι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, θεωρούσαν πως η δημιουργικότητα δεν είναι χαρακτηριστικό όλων των ατόμων, επομένως απέρριπταν την έννοια της καθημερινής δημιουργικότητας. Το ίδιο, διαπιστώθηκε και απ' τα αποτελέσματα της έρευνας των Fryer και Collings (1999α και β), όπου το 70,6 % των συμμετεχόντων (Άγγλοι και Ουαλοί εκπαιδευτικοί και λέκτορες) υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα είναι ένα σπάνιο χάρισμα.

Τέλος, μια παρόμοια αντίληψη διερεύνησαν σε 36 Αμερικανούς δασκάλους οι Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005) για να διαπιστώσουν αν η δημιουργικότητα είναι σπάνιο χαρακτηριστικό. Το 64% των συμμετεχόντων πίστευε πως πάνω απ' το 50% των μαθητών επιδεικνύει δημιουργικά χαρακτηριστικά, ενώ ένα 25% πίστευε πως οι περισσότεροι μαθητές, αν όχι όλοι, επιδεικνύουν τέτοιου είδους χαρακτηριστικά. Έτσι, οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι δάσκαλοι της έρευνας αντιλαμβάνονταν πως η

δημιουργικότητα υφίσταται σε κάθε παιδί σε διαφορετικά επίπεδα και σε διαφορετικές μορφές.

*Αντικείμενο 12.* Σχεδόν οι μισοί απ' τους συμμετέχοντες (54%) θεωρούσαν πως αντιμετωπίζουν συχνά δημιουργικούς μαθητές ενώ ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό (43%) δεν μπορούσε να αποφασίσει επί του θέματος, αφού ούτε συμφωνούσε ούτε διαφωνούσε με τη συγκεκριμένη αντίληψη. Απ' το αποτέλεσμα αυτό, διαπιστώνεται πως σίγουρα ένας στους δύο ΚΦΑ έχει την ικανότητα να αναγνωρίσει το δημιουργικό μαθητή και μάλιστα αυτό συμβαίνει και συχνά. Τι γίνεται όμως με το υπόλοιπο μεγάλο ποσοστό των αναποφασιστων ΚΦΑ; Αυτή η αναποφασιστικότητα μπορεί να οφείλεται κυρίως σε δύο λόγους. Ή έχουν την ικανότητα να αναγνωρίσουν τους δημιουργικούς μαθητές αλλά η συχνότητα εμφάνισης τους είναι μικρή, ή δεν τους αναγνωρίζουν. Το πρώτο πιθανώς φανερώνει το πως η δημιουργικότητα των μαθητών δεν εκδηλώνεται συχνά στο μάθημα της ΦΑ και αυτό ίσως να σημαίνει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν προάγει τη δημιουργικότητα. Το δεύτερο ενδεχομένως φανερώνει την ανικανότητα των ΚΦΑ να αναγνωρίσουν το δημιουργικό μαθητή. Το γεγονός αυτό, ενδεχομένως, σημαίνει πως ή δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις κι εμπειρίες ή και τα δύο για να τους αναγνωρίσουν ή δεν εκτιμούν ως σημαντική την αναγνώριση του δημιουργικού μαθητή, ή δεν έχουν τη διάθεση να το κάνουν. Πάντως, σίγουρα αντικατοπτρίζει ένα πρόβλημα του ίδιου του εκπαιδευτικού, που και αυτό ενσωματώνεται σ' ένα ακατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας.

Στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999), διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι φοιτητές του τμήματος εκπαίδευσης (77,5%) πίστευαν για τους εκπαιδευτικούς πως αντιμετωπίζουν συχνά ή πολύ συχνά δημιουργικούς μαθητές. Επίσης, πολλά χρόνια, πριν στην έρευνα των Treffinger, Ripple, και Dacey (1968) σε 250 εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απ' τη Νέα Υόρκη, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι απ' αυτούς (76%) μπορούσαν να αναγνωρίσουν ποιοι ήταν οι πιο δημιουργικοί μαθητές στην τάξη τους. Το ποσοστό αυτό, μάλιστα, αυξήθηκε αρκετά (85,7%) και σημαντικά μετά από ένα παρεμβατικό πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της.



*Αντικείμενο 14.* Το αντικείμενο αυτό εξέταζε την αναγνώριση του μεγέθους της έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών. Η πλειοψηφία των ΚΦΑ (78,5%) υποστήριξε ως πιο αληθή άποψη το πως μερικοί μαθητές είναι περισσότερο δημιουργικοί από κάποιους άλλους, χωρίζοντας συμπερασματικά του μαθητές τους, τουλάχιστον σε δύο ομάδες, σε υψηλά και χαμηλά δημιουργικούς. Το ίδιο σχεδόν αποτέλεσμα (77,6%) διαπιστώθηκε και απ' τα αποτελέσματα της έρευνας των Diakidoy και Kanari (1999). Λιγότερο αληθή, υποστηρίχτηκε απ' τη μειοψηφία των ΚΦΑ, η άποψη πως η δημιουργικότητα είναι μεν κοινό χαρακτηριστικό όλων των μαθητών, αλλά στην περίπτωση αυτή μέχρι ενός σημείου. Επομένως, συμπεραίνεται πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες και μπορούσαν να αναγνωρίσουν δημιουργικούς μαθητές και μπορούσαν να διακρίνουν το μέγεθος της δημιουργικότητας των μαθητών τους. Αυτό, επαγωγικά, οδηγεί στο συμπέρασμα πως πολλοί ΚΦΑ πίστευαν πως κατείχαν την ικανότητα να αξιολογούν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, αφού έκριναν και το μέγεθος της έκφρασης της. Το αποτέλεσμα αυτό, έρχεται εν μέρει σε αντίθεση μ' αυτό του προηγούμενου αντικειμένου, αφού μόνο ένας στους δύο ΚΦΑ υποστήριξε ξεκάθαρα πως αναγνωρίζει το δημιουργικό μαθητή, αν και αντιλαμβανόταν παράλληλα και τη συχνότητα εμφάνισης του.

*Αντικείμενο 16.* Ελάχιστοι ΚΦΑ (5%) θεωρούσαν πως η δημιουργικότητα είναι έμφυτη και δεν μπορεί να προαχθεί. Η πλειοψηφία τους (81,5%) θεωρούσε πως η δημιουργικότητα μπορεί να διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή. Η τελευταία άποψη, στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999), υποστηρίχτηκε απ' τη συντριπτική πλειοψηφία (94%) των συμμετεχόντων (φοιτητές του τμήματος εκπαίδευσης). Στην έρευνα των Kamprylis και συν. (2009), οι Έλληνες εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμερίζονταν στον ίδιο βαθμό περίπου με την παρούσα έρευνα (85,3%) την ίδια περίπου άποψη (η δημιουργικότητα μπορεί αναπτυχθεί), ενώ στην άποψη πως η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί το ποσοστό συμφωνίας τους μειώθηκε αισθητά (65,2%). Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η σημαντική ειδοποιός διαφορά μεταξύ της έννοιας των ρημάτων στα δύο αντικείμενα που χρησιμοποίησε η τελευταία έρευνα. Το ρήμα «διδάσκω» με το ρήμα «αναπτύσσω» απέχουν εννοιολογικά σε μεγάλο βαθμό και σε σχέση με την παρούσα έρευνα το τελευταίο (αναπτύσσω)

έρχεται σε μεγαλύτερη συνάφεια με το υπό εξέταση αντικείμενο που χρησιμοποίησε τα ρήματα «προάγω / διευκολύνω».

Στην έρευνα των Cachia και Ferrari (2010) όπως και στην έρευνα των Kampylis και συν. (2009), διερευνήθηκε, ομοίως, αν η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί. Το 70% των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συμμερίστηκε την άποψη αυτή, όμως το ποσοστό αυτό είναι μικρότερο συγκριτικά μ' αυτό της παρούσας έρευνας. Μολαταύτα, οι ερευνήτριες διευκρίνισαν, μετά το πέρας της έρευνας, πως ήταν προτιμότερο να είχαν εξετάσει το αν η δημιουργικότητα μπορεί να μεταδοθεί. Βέβαια, από εννοιολογικής πάντα άποψης, το ρήμα «μεταδίδω» δε διαφέρει πολύ απ' το ρήμα «διδάσκω», τουλάχιστον στο εκπαιδευτικό περιβάλλον της τάξης.

Απ' την έρευνα των Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005) σε 36 Αμερικάνους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκε και το αν η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί και το αν αυτή μπορεί να αναπτυχθεί στην τάξη και διαπιστώθηκαν ποσοστά συμφωνίας 53% και 81% αντίστοιχα. Το τελευταίο ποσοστό είναι ίδιο με το αντίστοιχο της παρούσας έρευνας και μάλιστα, η αντίληψη που διερευνήθηκε ήταν περίπου η ίδια από εννοιολογικής άποψης. Τέλος απ' τα αποτελέσματα των Fryer και Collings (1999α και β), διαπιστώθηκε πως απ' τους 1028 Βρετανούς και Ουαλούς εκπαιδευτικούς και λέκτορες, η συντριπτική πλειοψηφία (90%) θεώρησε πως η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί.

*β) Αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή.*

*Αντικείμενο 17.4.* Οι περισσότεροι ΚΦΑ έκριναν πως ο παράγοντας που συμβάλλει περισσότερο στο πόσο δημιουργικός μπορεί να είναι ένας μαθητής είναι η προσωπικότητα του (86,2%). Το ποσοστό αυτό είναι λίγο μεγαλύτερο απ' το αντίστοιχο της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999), όπου κι εκεί οι συμμετέχοντες υποστήριξαν πως η εκδήλωση της δημιουργικότητας του μαθητή εξαρτάται απ' την προσωπικότητα του. Σε μια άλλη ποιοτική έρευνα της Lam (2004) που χρησιμοποίησε τη μέθοδο της συνέντευξης σε ομάδες εστίασης με 30 δασκάλες μουσικής που δούλευαν σε νηπιαγωγεία, διατυπώθηκε πως η

προσωπικότητα είναι σημαντική και πως τα γνωρίσματα της προσωπικότητας παίζουν ρόλο στην έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών.

Γενικά, η προσωπικότητα φαίνεται να παίζει έναν απ' τους σημαντικότερους ρόλους στην εκδήλωση της δημιουργικότητας των ατόμων. Αυτό επιβεβαιώθηκε κι από ακόμη μία έρευνα των Lim και Plucker (2001). Η συγκεκριμένη έρευνα αφορούσε τις υποκειμενικές θεωρίες 428 Κορεατών κυρίως φοιτητών και επιχειρηματιών κι ελάχιστων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πρώτο μέρος της έρευνας, διερευνήθηκε η παραγοντική δομή στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για συμπεριφορές που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα και τους ζητήθηκε να χαρακτηρίσουν με τη βοήθεια 7βάθμιας κλίμακας τύπου Likert, ποιες ήταν οι λιγότερο (1) και ποιες οι περισσότερες (7) χαρακτηριστικές συμπεριφορές ενός ιδανικά δημιουργικού ατόμου σε συνολικά 75 συμπεριφορές. Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας αναδείχθηκαν τέσσερις παράγοντες χαρακτηριστικών συμπεριφορών του ιδανικά δημιουργικού ατόμου, με πρώτο τον παράγοντα της «προσωπικότητας και της γενικής δημιουργικότητας», ο οποίος εξηγούσε και το μεγαλύτερο ποσοστό της διακύμανσης. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, οι 44 πιο χαρακτηριστικές συμπεριφορές (που φόρτισαν με .40 και άνω στις κύριες συνιστώσες του ερωτηματολογίου) διαμορφώθηκαν ως προτάσεις που χαρακτήριζαν υποθετικά κάποια συγκεκριμένα άτομα με αντρικά και γυναικεία ονόματα, π.χ. η Park Jungsook (ονοματεπώνυμο) είναι πολύ στοχαστική, ή ο Kim Chulsoo είναι πολύ υπομονετικός. Η επιλογή των υποθετικών συμπεριφορών για κάθε υποθετικό άτομο έγινε τυχαία. Οι ερευνητές στη συνέχεια ζήτησαν από 211 φοιτητές να διαβάσουν τα χαρακτηριστικά του κάθε υποθετικού ατόμου και να βαθμολογήσουν σε 9βάθμια κλίμακα (όπου 1=καθόλου δημιουργικός/ή και 9=υπερβολικά δημιουργικός) πόσο δημιουργικό ήταν το κάθε άτομο. Απ' τα αποτελέσματα πάλι διαπιστώθηκε πως ο παράγοντας «προσωπικότητα και γενική δημιουργικότητα» ήταν ο ένας απ' τους δύο παράγοντες που έτειναν να σχηματίσουν τη βάση της αξιολόγησης των συμμετεχόντων για την υποθετική δημιουργικότητα του ατόμου. Η προσωπικότητα του ατόμου φάνηκε πως ήταν ένα απ' τα πιο σημαντικά στοιχεία των υποκειμενικών θεωριών των συμμετεχόντων ή αλλιώς οι συμμετέχοντες φάνηκε πως διέκριναν ότι η δημιουργικότητα να έχει μεγάλη συσχέτιση με την προσωπικότητα του ατόμου.

Αντίθετα, σε μια ακόμη έρευνα Seo, Lee και Kim (2005) σε 66 Κορεάτες καθηγητές των θετικών επιστημών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες δεν ανέφεραν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών ως σχετισμένα με τη δημιουργικότητα. Για το λόγο αυτό υποστηρίχτηκε πως οι συμμετέχοντες υποτιμούσαν τη σημαντικότητα των ατομικών χαρακτηριστικών και της προσωπικότητας των μαθητών τους στη διευκόλυνση της δημιουργικότητας τους.

*Αντικείμενο 6 (χαρακτηριστικά - τάσεις μαθητή).* Η πλειοψηφία των ΚΦΑ (93%) θεωρούσε πως ο δημιουργικός μαθητής του δημοτικού σχολείου εκφράζει τη δημιουργικότητα του σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους. Το αποτέλεσμα αυτό εμφανίζεται και σε άλλες έρευνες. Για παράδειγμα στην έρευνα των Kamrylis και συν., (2009), η πλειοψηφία των Ελλήνων δασκάλων και των 63 φοιτητών εκπαιδευτικών έφερε την ίδια αντίληψη (95,2% και 94,3% αντίστοιχα). Επίσης, στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999), οι περισσότεροι Κύπριοι φοιτητές εκπαιδευτικοί υποστήριξαν (81,5%) το ίδιο. Η μόνη διαφορά των δύο τελευταίων ερευνών με την παρούσα ήταν στη διατύπωση της πρότασης. Αντί της λέξης «αντικειμένων» χρησιμοποιήθηκε η λέξη «πεδίων» που φανερώνει μια πιο συγκεντρωτική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων.

Η εκδήλωση της δημιουργικότητας του μαθητή σε ποικιλία αντικειμένων ή πεδίων και με ποικίλους τρόπους υποδηλώνει, κατ' αρχήν, την ευελιξία του, ακόμη και την προσαρμοστικότητα του. Αυτό ανέφερε κι ο Runco (2007) όταν υποστήριξε πως η προσαρμοστικότητα του ατόμου μπορεί να εξαρτάται, μέσα σε κάποια συγκεκριμένα πλαίσια, απ' την ευελιξία. Για παράδειγμα, η ευελιξία απ' την πλευρά της αποκλίνουσας σκέψης, μπορεί να αποκαλυφθεί μέσω της ευέλικτης παραγωγής ιδεών (ποικιλία στις ιδέες) ενός ατόμου. Αυτή η μορφή ευελιξίας προστατεύει το άτομο από το να βασίζεται σε κάποια συγκεκριμένη προοπτική ή ρουτίνα. Επίσης, η ευελιξία του ατόμου μπορεί να αντικατοπτρίζει την κλίση του στο να δοκιμάζει νέα πράγματα, να αναζητά νέες προσωπικές εμπειρίες. Το άτομο που εμφανίζει τέτοιου είδους ευελιξία έχει την ικανότητα να επιλέξει μέσα από μια μεγάλη ποικιλία πιθανοτήτων στις οποιεσδήποτε ευκαιρίες κι επιλογές του παρουσιαστούν. Αυτή η μορφή ευελιξίας συνδέεται με την προσαρμοστικότητα του ατόμου. Επιπλέον, δεν είναι τυχαίο, πως ένα απ' τα ενδεικτικότερα κριτήρια της δημιουργικότητας σε αρκετά τεστ είναι η ευελιξία και

συνήθως αυτή συνδέεται με την αποκλίνουσα παραγωγικότητα του ατόμου (ποικιλία απαντήσεων).

Η εκδήλωση της δημιουργικότητας του μαθητή σε ποικιλία αντικειμένων υποδηλώνει, επίσης, πως η δημιουργικότητα είναι μια γενική ιδιότητα του και δεν εκδηλώνεται μόνο σε ένα γνωστικό αντικείμενο ή ένα πεδίο. Βέβαια, μέσα στο πεδίο έρευνας της δημιουργικότητας, η δημόσια συζήτηση για το αν αυτή είναι συσχετισμένη ή ανεξάρτητη του πεδίου πράγματι υφίσταται και μελετάται (Sternberg, 2005; Silvia, Winterstein, & Willse, 2008; Simonton, 2009; Runco 2009) και το σίγουρο είναι πως η συζήτηση αυτή ξεκινάει απ' το πως προσεγγίζεται η δημιουργικότητα. Πάντως, το ότι η δημιουργικότητα εκδηλώνεται σε ποικιλία αντικειμένων ή πεδίων είναι κάτι που δεν μπορεί να αμφισβητηθεί, αφού ένα πλήθος ερευνών καταγράφει ή αντανακλά την εκδήλωση της δημιουργικότητας των ατόμων σε διάφορα αντικείμενα και τομείς όπως στη μουσική (Reynolds, 2003), στην πληροφορική (Romeike, 2008), στη φυσική (Newton & Newton, 2009), στη ΦΑ (Κωνσταντινίδου, Μιχαλοπούλου, Αγγελούσης, Κουρτέσης, υπό δημοσίευση; Zachopoulou, Trevlas, Konstantinidou and Archimedes Project Research Group 2006; Lavin, 2008).

*Αντικείμενα 15.13 και 15.15 (χαρακτηριστικά - τάσεις μαθητή).* Οι καλλιτεχνικές τάσεις (αντικείμενο 15.15) και τα πολλά ενδιαφέροντα (αντικείμενο 15.13) θεωρήθηκαν, σχεδόν απ' το 1/2 των συμμετεχόντων ως γνωρίσματα του δημιουργικού μαθητή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρουσίασαν κάποιες αποκλίσεις και κάποιες ομοιότητες με άλλα αποτελέσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σε συναφή θέματα. Στην έρευνα των Gregoriadis και συν. (2011), τα ποικίλα ενδιαφέροντα υποστηρίχτηκαν από λίγο περισσότερους νηπιαγωγούς (64,1%) ως γνώρισμα που διακρίνει το δημιουργικό μαθητή. Επίσης, οι καλλιτεχνικές τάσεις στην έρευνα των Diakidou και Kanari (1999) υποστηρίχτηκαν από περισσότερους συμμετέχοντες (τα 2/3) και τα πολλά ενδιαφέροντα από ακόμη περισσότερους (73,4%). Οι καλλιτεχνικές τάσεις, σε αντίθεση με την παρούσα έρευνα και με όλες τις προαναφερθείσες έρευνες, υποστηρίχτηκαν από πολύ λιγότερους συμμετέχοντες (15,4%) στην έρευνα του Romeike (2008), ενώ το ποσοστό των συμμετεχόντων που υποστήριξε τα πολλά ενδιαφέροντα ως γνώρισμα του δημιουργικού μαθητή (53,8%) ήταν σχεδόν το ίδιο μ' αυτό της παρούσας έρευνας.



Όσον αφορά τα πολλά ενδιαφέροντα, ο Runco (2007) υποστήριξε πως αυτά είναι συνδεδεμένα με τη δημιουργικότητα. Αυτό, διαπιστώθηκε κι από έρευνες του ιδίου ερευνητή (Runco 1984 και 1989β) που αφορούσαν την αξιολόγηση των μαθητών από εκπαιδευτικούς και τη σύγκριση μεταξύ της αξιολόγησης γονέων και εκπαιδευτικών για τη δημιουργικότητα των παιδιών. Τα πολλά ενδιαφέροντα ήταν απ' τα ενδεικτικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή κι απ' τις δύο ομάδες ατόμων (γονείς κι εκπαιδευτικοί). Επίσης, τα πολλά ενδιαφέροντα αντικατοπτρίζουν και μια τάση του ατόμου να δοκιμάζει νέα πράγματα και να ασχολείται με κάποια απ' αυτά ή και με όλα καθώς αναζητά νέες προσωπικές εμπειρίες. Αυτό, σχολιάστηκε λίγο παραπάνω (αντικείμενο 6) αλλά μπορεί να δικαιολογηθεί και μέσω της θεωρίας των πέντε μεγάλων παραγόντων της προσωπικότητας του ατόμου (Five Factor Model / FFM) (βλ. σελ. 58-59). Ο παράγοντας Δεκτικότητα στην Εμπειρία (Openness to Experience), που είναι ένας απ' τους πέντε παράγοντες της προσωπικότητας της θεωρίας FFM, θεωρείται ως ο πιο στενά συνδεδεμένος με τη δημιουργικότητα κι ένα απ' τα χαρακτηριστικά του ατόμου που δομούν τον παράγοντα αυτό είναι η προτίμηση στην ποικιλία. Εξέχοντες προσωπικότητες, που χαρακτηρίστηκαν όχι μόνο ως δημιουργικά άτομα αλλά και ως ιδιοφυΐες, εμφάνιζαν αυτό το χαρακτηριστικό και είχαν πολλά ενδιαφέροντα πάνω σε πολλά γνωστικά πεδία. Τρανταχτά παραδείγματα, ο Leonardo Da Vinci (ζωγράφος, γλύπτης, αρχιτέκτονας, μουσικός, επιστήμονας, μαθηματικός, μηχανικός, εφευρέτης, επιστήμων της ανατομίας, γεωλόγος, χαρτογράφος, βοτανολόγος και συγγραφέας), ο Αριστοτέλης (τα συγγράμματα του καλύπτουν πολλά θέματα όπως: φυσική, μεταφυσική, ποίηση, θέατρο, μουσική, λογική, ρητορική, γλωσσολογία, πολιτική, ηθική, βιολογία, ζωολογία), ο Isaac Newton (φυσικός, μαθηματικός, αστρονόμος, φυσικός φιλόσοφος, αλχημιστής, θεολόγος), ο Michelangelo (γλύπτης, ζωγράφος, αρχιτέκτονας, ποιητής, μηχανικός) και πολλοί άλλοι.

Όσον αφορά τις καλλιτεχνικές τάσεις των μαθητών και γενικότερα των παιδιών, αυτές υποστηρίχτηκαν και συνδέθηκαν ιδιαίτερα στο σχολικό περιβάλλον και στα ΑΠΣ με τις τέχνες και τα καλλιτεχνικά. Αυτή η άποψη και τάση ξεκίνησε και καλλιεργήθηκε σχεδόν 50 χρόνια πριν και διαμορφώθηκε κυρίως απ' το εξής σκεπτικό: τα παιδιά που είχαν έφεση και ιδιαίτερη πρόοδο στα μαθηματικά, τις επιστήμες και την τεχνολογία, θεωρούνταν πως υπερτερούσαν στη συγκλίνουσα σκέψη τους (εύρεση μίας λύσης στο πρόβλημα), ενώ τα παιδιά

που είχαν έφεση στα καλλιτεχνικά θεωρούνταν πως υπερτερούσαν στην αποκλίνουσα σκέψη τους (εύρεση πολλαπλών λύσεων στο θέμα) (Craft, 2000). Αυτή η περίοδος, μέχρι και το μεταίχμιο του 20<sup>ου</sup> με τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα απ' τα καλλιτεχνικά. Έτσι, καλλιεργήθηκε και διατηρήθηκε για αρκετά χρόνια η αντίληψη που συσχέτιζε κυρίως τη δημιουργικότητα των μαθητών με τα αντικείμενα των καλλιτεχνικών (ζωγραφική, θέατρο, χορός, ποίηση, κ.ά.). Εν τω μεταξύ, οι έρευνες στο πεδίο της δημιουργικότητας και το πέρασμα στον 20<sup>ο</sup> αιώνα σηματοδότησαν μια νέα προοπτική, όχι μόνο για το σχολικό περιβάλλον, αλλά και γενικότερα για την εκπαίδευση, πως αυτή είναι εφικτή και μπορεί να προαχθεί σε όλα τα πεδία, σε όλους του τομείς και σε όλα τα αντικείμενα NACCCE, 1999; EC, 2008/C 141/10).

*Αντικείμενο 15.4 (διανοητική ικανότητα).* Όσον αφορά στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή ικανότητες του μαθητή για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του, η φαντασία επιλέχθηκε απ' τη συντριπτική πλειοψηφία των ΚΦΑ ως το πιο απαραίτητο χαρακτηριστικό. Αυτό κατέδειξε πως οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονται τη συμβολή της φαντασίας στη δημιουργικότητα των μαθητών. Η φαντασία και σε άλλες έρευνες, έχει υποστηριχτεί από εκπαιδευτικούς ή φοιτητές της εκπαίδευσης ως το πιο απαραίτητο χαρακτηριστικό των δημιουργικών ατόμων (Diakidou και Kanari (1999); Romeike, 2008; Konstantinidou, Tsigilis, Grammatikopoulos, 2011) ή ως ένα απ' τα πέντε πρώτα χαρακτηριστικά που περιγράφει καλύτερα το δημιουργικό μαθητή (Chan & Chan, 1999; Aljughaiman και Mowrer-Reynolds, 2005).

Η φαντασία, η σημαντικότητα της στην ανθρώπινη σκέψη και ο ρόλος της στη δημιουργικότητα των ατόμων, κυριάρχησαν και παρέμειναν στο προσκήνιο της επιστημονικής έρευνας, το 16<sup>ο</sup> και 17<sup>ο</sup> αιώνα. Όπως ανέφερε ο Singer (1999), περίπου στο 1730 η φράση «δημιουργική φαντασία», είναι το αποτέλεσμα πολλών συζητήσεων μεταξύ συγγραφέων, φιλοσόφων και καλλιτεχνών για τη φαντασία και αντικατοπτρίζει τη δυσκολία που αντιμετώπισαν για την ανάπτυξη της έννοιας της δημιουργικότητας, ενώ περί τα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα η φαντασία φάνηκε να διέπει την καλλιτεχνική δημιουργικότητα (Albert & Runco, 1999).

Η δημιουργικότητα συχνά συσχετίζεται με τη φαντασία, όμως η μία είναι διακριτή απ' την άλλη (Runco, 2007). Η δημιουργικότητα μπορεί να εμπλέκει τη

φαντασία. Αυτό συμβαίνει συχνά όταν η φαντασία αντικατοπτρίζει τη σκέψη των πιθανοτήτων (possibility thinking) π.χ. «τι θα γινόταν αν...» (Craft, 2005). Αντίθετα, η φαντασία δεν οδηγεί πάντα σε κάποιο δημιουργικό αποτέλεσμα. Σύγχρονοι ερευνητές και φορείς υποστηρίζουν πως η φαντασία θεωρείται και αποτελεί απαραίτητο, κρίσιμο και καθοριστικό στοιχείο για τη δημιουργικότητα (Singer, 1999; Craft, 2000, 2005; Duffy, 2006; NACCCE, 1999)

*Αντικείμενο 15.9. (κλίση του ατόμου – ιδιαίτερη δεξιότητα).* Το έμφυτο ταλέντο θεωρήθηκε από πολλούς ΚΦΑ ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του ο μαθητής. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν πως ο μαθητής φέρει απ' τη στιγμή της γέννησης τους μια έμφυτη κλίση προς τη δημιουργικότητα. Αυτό το αποτέλεσμα προκαλεί εντύπωση, αφού ήταν ελάχιστοι οι ΚΦΑ (5,1%) που υποστήριξαν αυτή την προσέγγιση της δημιουργικότητας όσον αφορά τη φύση της, δηλαδή πως αυτή είναι έμφυτη και δεν μπορεί να προαχθεί (αντικείμενο 16.3). Το γεγονός αυτό φανερώνει τη σύγχυση των αντιλήψεων των ΚΦΑ για το δημιουργικό μαθητή αλλά και για τη φύση της δημιουργικότητας. Τέτοια σύγχυση παρατηρήθηκε και απ' τα αποτελέσματα των Diakidoy και Kanari (1999) αν και οι ερευνήτριες δεν αναφέρονται στη συγκεκριμένη αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων τους. Μια πρόσθετη ματιά στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, φανέρωσε πως πολλοί απ' τους συμμετέχοντες της έρευνας (67,3%) υποστήριξαν το έμφυτο ταλέντο ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για να είναι κάποιο άτομο δημιουργικό. Στην ερώτηση όμως αν η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί σε όλα τα άτομα, ή μόνο σ' αυτά που είναι δημιουργικά απ' τη φύση τους ή αν δεν μπορεί να προαχθεί γιατί είναι έμφυτη, η συντριπτική πλειοψηφία (94%) υποστήριξε την καθημερινή δημιουργικότητα, πως η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί σε κάθε άτομο. Συμπερασματικά, το υπολειπόμενο ποσοστό των συμμετεχόντων (6%) ή υποστήριξε τις δύο άλλες αντιλήψεις (υπέρ του έμφυτου χαρακτηριστικού) ή δεν είχε άποψη επί του θέματος. Αντιφατικές αντιλήψεις πάνω στο θέμα αυτό διαπιστώθηκαν πως ήταν και αυτές των εκπαιδευτικών και των φοιτητών εκπαίδευσης της έρευνας των Kampylis και συν. (2009). Το έμφυτο ταλέντο, αντιθέτως, στην έρευνα του Romeike (2008) υποστηρίχτηκε μόνο απ' το 15,4%

των φοιτητών του τμήματος εκπαίδευσης της επιστήμης των υπολογιστών. Αξίζει να σημειωθεί όμως το δείγμα της τελευταίας έρευνας ήταν πάρα πολύ μικρό (13).

*Αντικείμενα 15.2, 15.10 και 15.11 (ψυχολογικά χαρακτηριστικά στάσεων).*  
 Η αυτοπεποίθηση (αντικείμενο 15.11) χαρακτηρίστηκε από πολλούς ΚΦΑ (σχεδόν 77%) ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή. Απ' την άλλη μόνο ένας στους δύο ΚΦΑ υποστήριξε την ανεξαρτησία (αντικείμενο 15.10) ως απαραίτητο γνώρισμα και ακόμη λιγότεροι (44,3%) την αυτονομία (αντικείμενο 15.2) – που και τα δυο τελευταία χαρακτηριστικά είναι συναφή με την αυτοπεποίθηση και όλα με τη δημιουργικότητα. Αντίθετα ευρήματα με την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκαν απ' την έρευνα των Diakidou και Kanari (1999), όπου οι περισσότεροι συμμετέχοντες υποστήριξαν και τα τρία χαρακτηριστικά ως απαραίτητα για την εκδήλωση της δημιουργικότητας του μαθητή και η απόκλιση των αντιλήψεων τους στα τρία αυτά χαρακτηριστικά ήταν μικρή (αυτο-πεποίθηση 91,8%, ανεξαρτησία και αυτονομία 83,7%). Επίσης, στην έρευνα των Hoff και Carlsson (2011) διαπιστώθηκε πως η αξιολόγηση της δημιουργικότητας των 61 μαθητών (τρίτης και τετάρτης δημοτικού) απ' τους δασκάλους τους (7 Σουηδοί δάσκαλοι πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) επηρεάστηκε απ' την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους. Οι αξιολογήσεις των δασκάλων για τη δημιουργικότητα των μαθητών τους ήταν υψηλά συσχετισμένες με τη λίστα των χαρακτηριστικών του δημιουργικού μαθητή, που σ' αυτή ανήκε η αυτοπεποίθηση και η ανεξαρτησία. Τα ίδια ακριβώς γνωρίσματα (αυτο-πεποίθηση, ανεξαρτησία και αυτονομία) υποστήριξε και η πλειοψηφία των 279 Ελλήνων νηπιαγωγών (96,8%, 89,5% και 94,5% αντίστοιχα) στην έρευνα των Gregoriadis και συν., (2011). Επιπλέον, στην έρευνα του Romeike (2008) δεν υπήρχε καμία απόκλιση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στα τρία αυτά χαρακτηριστικά, αλλά τα ποσοστά αυτών που τα υποστήριξαν έτειναν να αγγίζουν τα 2/3 των συμμετεχόντων (61,5%). Τέλος η έλλειψη αυτοπεποίθησης ήταν ένα απ' τα πιο συχνά αναφερόμενα μη-δημιουργικά γνωρίσματα του μαθητή για τους 204 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απ' το Χονγκ Κονγκ, στην έρευνα των Chan και Chan (1999), που επαγωγικά κατέδειξε την αυτοπεποίθηση ως ένα απ' τα πιο απαραίτητα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή. Η αυτοπεποίθηση, η ανεξαρτησία και η αυτονομία, έχουν υποστηριχτεί ως γνωρίσματα της προσωπικότητας του ατόμου άμεσα συσχετισμένα με τη δημιουργικότητα του

(Crutchfield 1962; Griffin & McDermott 1998; Sulloway 1996). Τα αποτελέσματα στα συγκεκριμένα αντικείμενα, φανερώνουν μια σύγχυση στις αντιλήψεις των ΚΦΑ γι' αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών, αφού τα ποσοστά συμφωνίας τους, κυμάνθηκαν από το 44% έως το 77%.

*Αντικείμενο 15.1 και 15.19 (ψυχολογικά χαρακτηριστικά - κίνητρα).* Ένας στους δύο ΚΦΑ θεώρησε την ανάγκη του μαθητή για ηθική επιβράβευση κι ενδυνάμωση ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για να εκδηλώσει τη δημιουργικότητα του (αντικείμενο 15.1), ενώ μόλις ένας στους τέσσερις έκρινε πως ο δημιουργικός μαθητής χαρακτηρίζεται απ' την ανάγκη αναγνώρισης κι αποδοχής απ' τους άλλους (αντικείμενο 15.19). Συγκριτικά, στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά υποστηρίχτηκαν από μικρότερα ποσοστά συμμετεχόντων (28,6% και 10,2% αντίστοιχα), ενώ το ίδιο διαπιστώθηκε στην έρευνα του Romeike (2008) (30,8 και 23,1% αντίστοιχα). Η δημιουργικότητα υποστηρίχτηκε πως εξαρτάται απ' την εσωτερική παρακίνηση του ατόμου (Runco, 2007). Η Amabile, (1997) τονίζει στην Αρχή της Εσωτερικής Παρακίνησης της Δημιουργικότητας (Intrinsic Motivation Principle of Creativity), πως η εσωτερική παρακίνηση είναι συντελεστική στη δημιουργικότητα. Τα άτομα που είναι εσωτερικά παρακινούμενα αναζητούν τη διασκέδαση, το ενδιαφέρον, την ικανοποίηση της περιέργειας, την αυτο-έκφραση ή την προσωπική πρόκληση στην εργασία τους. Η εσωτερική παρακίνηση και η δημιουργικότητα είναι κάτι σαν θετικά αλληλοεξαρτώμενες ιδιότητες του ατόμου. Αντίθετα, η εξωτερική παρακίνηση αναφέρεται στην ικανοποίηση που προέρχεται απ' την αναγνώριση, τα έπαθλα, τα χρηματικά βραβεία και τη δύναμη που έρχεται με τη δόξα του ατόμου (Gruber, 1999). Ειδικά για την κοινωνική αναγνώριση, απ' τα αποτελέσματα της έρευνας των Dollinger, Burke και Gump (2007), διαπιστώθηκε πως αυτή δεν είναι συσχετισμένη με τις μετρήσεις της δημιουργικότητας. Το δημιουργικό άτομο εκτός του ότι επί το πλείστον είναι εσωτερικά παρακινούμενο και όχι εξωτερικά παρακινούμενο, χαρακτηρίζεται και από αυτοπεποίθηση και αυτο-εκτίμηση. Επομένως, ίσως να μην αισθάνεται την ανάγκη του επαίνου και της ενδυνάμωσης, της κοινωνικής αναγνώρισης και αποδοχής. Αντίθετα, τις ανάγκες αυτές τις αισθάνονται άτομα με χαμηλή αυτο-εκτίμηση και αυτοπεποίθηση και αυτά τα άτομα πρέπει να επαινούν οι εκπαιδευτικοί. Η Ames (1990) ανέφερε πως όταν ο εκπαιδευτικός επαινεί τα παιδιά μεταβιβάζει σ' αυτά



την αίσθηση εμπιστοσύνης που έχει για τις ικανότητες τους. Ο έπαινος στις προσπάθειες των παιδιών μπορεί να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση τους. Η εμπιστοσύνη στις ικανότητες κάποιου ατόμου γενικά ενισχύει την παρακίνηση του και γίνεται ένα πολύτιμο κεφάλαιο για άτομα με ελαττωματική θέληση (Bénabou & Tirole, 2002). Η αυτοπεποίθηση αναγνωρίστηκε από τον Feist (1998) ως ένα απ' τα βασικά χαρακτηριστικά των δημιουργικών ατόμων και ο Runco (2007) υποστήριξε πως το άτομο που δεν έχει αυτοπεποίθηση ενδεχομένως να μη μπει ποτέ στη διαδικασία να βελτιώσει τις δεξιότητες του. Το άτομο πρέπει να πιστέψει πως είναι το καλύτερο σ' αυτό που πρόκειται να κάνει πριν το κάνει. Ο ερευνητής παραλλήλισε την ενίσχυση του εγώ (ego strength) με την αυτοπεποίθηση. Επαγωγικά, το δημιουργικό άτομο όπως και ο δημιουργικός μαθητής, που είναι εσωτερικά παρακινούμενος και έχει υψηλή αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό του, ίσως δε χρειάζεται ιδιαίτερη ηθική επιβράβευση κι ενδυνάμωση και δεν αισθάνεται την ανάγκη να γίνει αποδεκτός απ' το σύνολο και να αναγνωριστεί απ' αυτό.

Απ' τα αποτελέσματα των δύο αυτών αντικειμένων διαπιστώθηκε πως ένας αξιοσημείωτος αριθμός ΚΦΑ αντιλήφθηκε πως οι ανάγκες του μαθητή για ηθική επιβράβευση κι ενδυνάμωση καθώς και για κοινωνική αναγνώριση και αποδοχή - που αντανakλούν την εξωτερική παρακίνηση, είναι απαραίτητες για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του. Το συμπέρασμα αυτό αντιτίθεται στη θεωρία που υποστηρίζει πως η εξωτερική παρακίνηση και δημιουργικότητα είναι αρνητικά αλληλοεξαρτώμενες ιδιότητες του ατόμου.

*Αντικείμενα 15.14, 15.16, 15.17 και 15.18 (διανοητικά / γνωστικά χαρακτηριστικά – τρόποι σκέψης).* Η αποκλίνουσα, η κριτική, η συγκλίνουσα σκέψη και ικανότητα εντοπισμού του προβλήματος, που διερευνήθηκαν απ' την παρούσα έρευνα και συγκαταλέγονται στα διανοητικά χαρακτηριστικά του μαθητή ως τρόποι της σκέψης του, δε θεωρήθηκαν από πολλούς ΚΦΑ ως απαραίτητοι για να εκδηλώσει τη δημιουργικότητα του. Πιο συγκεκριμένα η αποκλίνουσα σκέψη (αντικείμενο 15.16) υποστηρίχτηκε σχεδόν απ' το 1/5 των συμμετεχόντων κι αυτό είναι πραγματικά απογοητευτικό, αφού αυτή έχει χαρακτηριστεί ως μια απ' τις κυριότερες ομάδες διανοητικών συνιστωσών για την εκδήλωση της δημιουργικότητας. Οι αντιλήψεις των ΚΦΑ για την αποκλίνουσα σκέψη

συμφωνούν αλλά και διαφωνούν με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών από άλλες έρευνες.

Για παράδειγμα, οι 36 δάσκαλοι, στην έρευνα των Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005), ομοίως δεν υποστήριξαν την αποκλίνουσα σκέψη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα της δημιουργικότητας (14,71%). Επίσης, στην έρευνα των Morais και Azevedo (2011), σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες (Πορτογάλοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) θεώρησαν πως οι μαθητές έχουν ιδέες και συμπεριφορές που αποκλίνουν απ' την κανονική ρουτίνα της τάξης, ενώ η συντριπτική τους πλειοψηφία (91%) υποστήριξε πως οι δημιουργικοί μαθητές χρησιμοποιούν εναλλακτικές λύσεις στην επίλυση προβλημάτων κι επομένως τους χαρακτηρίζει η ευελιξία στη σκέψη, κριτήριο στενά συσχετισμένο με την αποκλίνουσα σκέψη και παραγωγικότητα. Οι ερευνήτριες, μολαταύτα, δε σχολίασαν την αντίφαση των δύο αυτών αποτελεσμάτων. Έκριναν πως οι συμμετέχοντες της έρευνας τους αναγνώρισαν χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, όπως και η ευελιξία που αντανακλά στη βιβλιογραφία τη σχέση της αποκλίνουσας σκέψης με τη δημιουργικότητα. Επίσης, στην έρευνα των Fryer και Collings (1999α και β) μόνο το μισό απ' το δείγμα των Βρετανών και Ουαλών εκπαιδευτικών υπερασπίστηκε την απόκλιση ως χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας. Τέλος, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999) θεώρησαν πως η αποκλίνουσα σκέψη είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό για να εκδηλώσει ο μαθητής τη δημιουργικότητα του (89,8%).

Όσον αφορά τον κριτικό τρόπο σκέψης (αντικείμενο 15.14), αυτός κρίθηκε απ' τους ΚΦΑ ως ο πιο απαραίτητος τρόπος σκέψης απ' τους υπόλοιπους τρεις, όμως πάλι, ούτε ένας στους δύο τον ασπαζόταν (45,9%). Για παράδειγμα, το ποσοστό των συμμετεχόντων της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999) ήταν αρκετά μεγαλύτερο (81,6%) συγκριτικά με το ποσοστό των ΚΦΑ της παρούσας έρευνας που υποστήριξαν πως η κριτική σκέψη είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή. Επίσης, δύο στους τρεις συμμετέχοντες νηπιαγωγούς της έρευνας των Gregoriadis και συν. (2011) υποστήριξαν πως το δημιουργικό παιδί κατέχει την κριτική ικανότητα.

Η ικανότητα εντοπισμού του προβλήματος (αντικείμενο 15.18) θεωρήθηκε από αρκετούς ΚΦΑ ως απαραίτητο διανοητικό χαρακτηριστικό του μαθητή για να εκδηλώσει τη δημιουργικότητα του, αλλά πάλι το ποσοστό αυτό δεν ξεπερνούσε

το μισό του δείγματος (44,3%). Την ικανότητα αυτή την υποστήριξαν ένα στους δύο συμμετέχοντες (51%) στην έρευνα των Diakidou και Kanari (1999), ποσοστό που δεν αποκλίνει πολύ από εκείνο της παρούσας έρευνας (44,3%).

Η ικανότητα εύρεσης ή εντοπισμού του προβλήματος περικλείει ποικίλες διαδικασίες σκέψης που προηγούνται της επίλυσης προβλημάτων (Runco, 2007), όπως η αναγνώριση, η ανακάλυψη, η παραγωγή ή η κατασκευή του προβλήματος (Runco 1994). Η ικανότητα εύρεσης ή εντοπισμού του προβλήματος θεωρείται ως πυρήνας και κεντρική διαδικασία στη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων και πολύ συσχετισμένη με τη δημιουργικότητα (Getzels, & Csikszentmihalyi, 1976; Runco, 1994; Runco & Nemiro, 1994). Επίσης η ικανότητα εύρεσης προβλημάτων εμπλέκεται στη σκέψη των πιθανοτήτων (possibility thinking) (Jeffrey, 2006), η οποία θεωρήθηκε ως η καρδιά της καθημερινής δημιουργικότητας των μικρών παιδιών (Craft, 2000, 2001, 2005; Cremin, Burnard & Craft, 2006) και η ενίσχυση και καλλιέργεια της κρίνεται ζωτικής σημασίας για τη δημιουργική μάθηση (Craft, Cremin, Burnard & Chappell, 2007).

Τέλος, η συγκλίνουσα σκέψη (αντικείμενο 15.17) υποστηρίχθηκε από ελάχιστους ΚΦΑ (6,2%). Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας συμφωνεί μ' αυτό της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999), όπου κι εκεί η συγκλίνουσα σκέψη υποστηρίχθηκε, ως απαραίτητο χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή, απ' τη μειοψηφία των συμμετεχόντων (10%). Η συγκλίνουσα σκέψη, θεωρείται ως πιο συσχετισμένη με το παραδοσιακό σύστημα εκπαίδευσης που καλλιεργεί την εύρεση ή την ανάκληση της μιας σωστής ή συμβατικής απάντησης σ' ένα πρόβλημα. Ο Runco (2007) υποστήριξε πως γι' αυτό το λόγο, η συγκλίνουσα σκέψη, θεωρήθηκε πως δεν εμπλέκεται ή εμπλέκεται ελάχιστα στις δημιουργικές δυνατότητες που είναι συσχετισμένες αντιθέτως με την αποκλίνουσα σκέψη (παραγωγή πολλών ιδεών). Μολαταύτα και η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα σκέψη είναι απαραίτητες στην πραγματικά δημιουργική σκέψη (Basadur 1994; Cropley, 1999; Runco, 1999β & 2007), με την αποκλίνουσα κυρίως να ψάχνει και να παράγει εναλλακτικές ιδέες πάνω σ' ένα ζητούμενο, θέμα ή πρόβλημα και τη συγκλίνουσα να αξιολογεί και να παρουσιάζει την καλύτερη, χρησιμότερη ή εφαρμόσιμη λύση στο πρόβλημα αυτό.

Αντικείμενα 1, 10, 15.3 και 17.5 (διανοητική ικανότητα). Τέσσερα αντικείμενα εξέταζαν τη νοημοσύνη ως ένδειξη ή απαραίτητο χαρακτηριστικό της δημιουργικότητας του μαθητή ή ως παράγοντα που συμβάλλει στην εκδήλωση της. Λίγοι παραπάνω απ' τους μισούς συμμετέχοντες (61% και 57,7%) υποστήριξαν πως η νοημοσύνη / ευφυΐα δεν είναι ένδειξη της δημιουργικότητας του μαθητή (αντικείμενα 1 και 10 αντίστοιχα). Το αντίθετο φάνηκε να υποστηρίζουν μέσα απ' τα αντικείμενα 15.3 και 17.5, σε ποσοστό όμως κάτω του 50% (44,8% και 47% αντίστοιχα). Επομένως, λιγότεροι απ' το 1/2 των συμμετεχόντων θεωρούσε πως η νοημοσύνη είναι και απαραίτητο χαρακτηριστικό και παράγοντας που συμβάλλει στην εκδήλωση της δημιουργικότητας του μαθητή. Οι αντιλήψεις των ΚΦΑ φάνηκε να παρουσιάζουν κάποια σύγχυση όσον αφορά τις θέσεις τους στη σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας και σίγουρα δεν είναι το μοναδικό φαινόμενο στη σύγχρονη ερευνητική βιβλιογραφία.

Στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999), διαπιστώθηκαν επίσης κάπως αντιφατικά αποτελέσματα. Απ' τη μια το 26,5% των συμμετεχόντων (φοιτητές εκπαιδευτικοί) υποστήριξε τη θετική σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας, ενώ σε άλλο αντικείμενο το ποσοστό των συμμετεχόντων που υπερασπίστηκε την ίδια σχέση (η νοημοσύνη είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό του μαθητή για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του) ήταν λίγο μεγαλύτερο (38,7%) (ποσοστά μικρότερα σε σχέση με αυτά της παρούσας έρευνας). Απ' την άλλη, ένα 81,6% των συμμετεχόντων (ποσοστό αρκετά μεγαλύτερο σε σχέση με αυτό της παρούσας έρευνας) υπερασπίστηκε την άποψη πως η νοημοσύνη δεν είναι ένδειξη της δημιουργικότητας του μαθητή.

Στην έρευνα των Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005), το 1/3 των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριξε πως η νοημοσύνη εμπλέκεται στη δημιουργικότητα κι ένα ακόμη αξιόλογο ποσοστό τους (27%) ανέφερε πως η υψηλή νοημοσύνη είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή (ποσοστά μικρότερα σε σχέση με αυτά της παρούσας έρευνας). Μολαταύτα, οι ερευνητές αναφέρθηκαν στην ειδοποιό διαφορά μεταξύ νοημοσύνης και δημιουργικότητας, δηλαδή πως τα ευφυή άτομα παράγουν ποιοτικά προϊόντα, όχι όμως απαραίτητα καινοτόμα, κάτι που αντίθετα χαρακτηρίζει πολλές φορές τα δημιουργικά προϊόντα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί πως οι δύο τελευταίες έρευνες (Diakidoy & Kanari, 1999; Aljughaiman & Reynolds, 2005) μειονεκτούν

απέναντι στη συγκεκριμένη έρευνα όσον αφορά το μέγεθος τους δείγματος τους (N=49 και N= 36 αντίστοιχα).

Επιπλέον, απ' τα αποτελέσματα μιας ακόμη έρευνας, των Chan και Chan (2010), διαπιστώθηκε πως η υψηλή διανοητική ικανότητα ήταν ένα απ' τα πιο συχνά αναφερόμενα δημιουργικά χαρακτηριστικά απ' τους συμμετέχοντες (113 Κινέζοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης). Πολλοί απ' τους συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν μια θετική σχέση μεταξύ νοημοσύνης και δημιουργικότητας. Επίσης, οι συμμετέχοντες της έρευνας πίστευαν πως κάποια χαρακτηριστικά των δημιουργικών μαθητών ήταν πολύ συσχετισμένα με τη διανοητική λειτουργία.

Η σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας ερευνάται και συζητείται εδώ και 60 χρόνια περίπου, κυρίως κάτω από πέντε θεωρητικές προσεγγίσεις: α) η δημιουργικότητα είναι ένα υποσύνολο της νοημοσύνης, β) η νοημοσύνη είναι ένα υποσύνολο της δημιουργικότητας, γ) δημιουργικότητα και νοημοσύνη επικαλύπτονται, δ) δημιουργικότητα και νοημοσύνη είναι κατά βάση το ίδιο πράγμα (συμπτωματικά σύνολα) και ε) δημιουργικότητα και νοημοσύνη δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους (αποκομμένα σύνολα) (Sternberg, 1999β). Κατά το συγγραφέα η πιο συμβατική προσέγγιση είναι η τρίτη, πως η δημιουργικότητα και η νοημοσύνη επικαλύπτονται σε κάποια σημεία και σε κάποια άλλα όχι. Ο Runco (2007) τόνισε πως η δημιουργική σκέψη είναι πολύ διαφορετική απ' την παραδοσιακή νοημοσύνη και όταν εξασκείται το ένα δε σημαίνει πως βελτιώνεται το άλλο. Επομένως, μπορεί πράγματι σε κάποια σημεία η δημιουργικότητα και η νοημοσύνη να συσχετίζονται ή να επικαλύπτονται, αλλά η ύπαρξη ή η έλλειψη της μιας δε δηλώνει την ύπαρξη ή την έλλειψη της άλλης. Τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως η νοημοσύνη δεν είναι ένδειξη δημιουργικότητας και το αντίστροφο.

*Αντικείμενο 7 και 11 (διανοητική ικανότητα).* Το 58% των ΚΦΑ θεωρούσε πως η βαθμολογική επίδοση δεν είναι ένας σχετικά καλός δείκτης της δημιουργικότητας του μαθητή (αντικείμενο 11). Επίσης, ένας στους δύο συμμετέχοντες (48%) δεν υποστήριξε τη σχέση μεταξύ της καλής σχολικής επίδοσης και της δημιουργικότητας (αντικείμενο 7). Επιπλέον, τα ποσοστά των αναποφάσιστων, των ΚΦΑ που ούτε συμφωνούσαν ούτε διαφωνούσαν στις συγκεκριμένες προτάσεις δεν ήταν αμελητέα (25% και 31%, αντικείμενα 7 και 11



αντίστοιχα). Τέλος, υπήρχε κι ένα 27% των ΚΦΑ που θεωρούσε πως οι καλοί μαθητές είναι πιθανό να είναι πιο δημιουργικοί απ' ότι οι μέτριοι μαθητές. Απ' τα αποτελέσματα αυτά διαπιστώθηκε μια αντίφαση στις αντιλήψεις των ΚΦΑ, αφού απ' τη μια τουλάχιστον οι μισοί θεωρούσαν πως η επίδοση δεν είναι δείκτης της δημιουργικότητας του μαθητή, ενώ απ' την άλλη οι υπόλοιποι μισοί είτε διαφωνούσαν, είτε δεν εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους επί του θέματος.

Τα ίδια αντικείμενα διερευνήθηκαν και στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999). Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι Κύπριοι σπουδαστές αντιλαμβάνονταν πως η σχολική επίδοση δε συσχετίζεται με τη δημιουργικότητα του μαθητή. Πολλοί απ' αυτούς θεωρούσαν πως οι καλοί μαθητές δεν είναι πιθανό να είναι πιο δημιουργικοί απ' ότι οι μέτριοι μαθητές (75%) και η πλειοψηφία τους πίστευε πως η σχολική επίδοση δεν είναι ένας σχετικά καλός δείκτης της δημιουργικότητας των μαθητών (89,8%). Αντίθετα, απ' την έρευνα των Hoff και Carlsson (2011) διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες δάσκαλοι θεωρούσαν πως η επίδοση είναι χαρακτηριστικό των δημιουργικών μαθητών τους, αφού οι μαθητές που βαθμολογήθηκαν υψηλά για τη δημιουργικότητα τους απ' τους δασκάλους τους, βαθμολογήθηκαν επίσης υψηλά και για το επίπεδο της επίδοσης τους.

Η σχέση σχολικής επίδοσης και δημιουργικότητας, μοιάζει με τη σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας κι αυτό ερμηνεύεται παρακάτω. Τα τεστ που μετρούν τη νοημοσύνη ή αλλιώς το IQ, κατατάσσουν τα άτομα σε πολύ ή λιγότερο έξυπνα ή ευφυή ανάλογα με τη νοητική τους επίδοση. Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο περιβάλλον του σχολείου. Τα τεστ στα διάφορα μαθήματα κατατάσσουν τους μαθητές σε έξυπνους ή καλούς, μέτριους και κακούς, ανάλογα με τη βαθμολογική τους επίδοση. Αυτά τα IQ τεστ και τα τεστ των σχολικών επιδόσεων βασίζονται κυρίως σε συνιστώσες που συσχετίζονται με τη συγκλίνουσα σκέψη (εύρεση του σωστότερης ή καταλληλότερης λύσης) και παραδοσιακά συνδυάζονται μ' αυτή. Απ' την άλλη τα τεστ που μετρούν τη δημιουργικότητα των ατόμων βασίζονται κυρίως σε συνιστώσες που συσχετίζονται με την αποκλίνουσα σκέψη των ατόμων (πολλές κι εναλλακτικές απαντήσεις σε ένα ζητούμενο). Με αυτή την απλή και ξεκάθαρη σύντομη ανάλυση για την κύρια διαφορά μεταξύ νοημοσύνης ή σχολικής επίδοσης και δημιουργικότητας (χρήση συγκλίνουσας και αποκλίνουσας σκέψης αντίστοιχα) μπορεί να κατανοηθεί πως η μια δεν είναι ένδειξη της άλλης, αφού η καθεμιά

στηρίζεται βασικά σε διαφορετική διαδικασία σκέψης. Ο Runco (2007) υποστήριξε τη θέση αυτή και ανέφερε πως οι δεξιότητες που υπόκεινται της παραδοσιακής νοημοσύνης (και στοιχεία όπως οι υψηλοί βαθμοί στο σχολείο) είναι διαφορετικές απ' αυτές της πρωτότυπης και δημιουργικής σκέψης.

Αντικείμενα 15.5 και 15.6 (ψυχολογικά χαρακτηριστικά στάσεων). Λίγοι ήταν οι ΚΦΑ που θεωρούσαν πως η θέληση για καθοδήγηση (11,9%) και η υπακοή σε κανόνες και προσδοκίες (10,8%) είναι χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Diakidou και Kanari (1999), αφού κι εκεί ήταν ελάχιστοι οι Κύπριοι σπουδαστές που συμφώνησαν πως τα εν λόγω είναι χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή. Αντίθετα, στην έρευνα των Hoff και Carlsson (2011) διαπιστώθηκε πως οι δάσκαλοι που θεωρούσαν κάποιους μαθητές ως δημιουργικούς, τους θεωρούσαν, επίσης, πως ακολουθούν καλά κανόνες κι οδηγίες.

Αυτή η σύγχυση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχει παρατηρηθεί και σε άλλη έρευνα (Westby & Dawson, 1995), στην οποία διαπιστώθηκε πως για να είναι κάποιο παιδί δημιουργικό και να εξακολουθεί να είναι αγαπητό απ' τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να διαθέτει τέτοια γνώρισμα που το καθιστούν εύκολα διαχειρίσιμο μέσα στην τάξη. Επομένως, για τους συμμετέχοντες της έρευνας διαφάνηκε πως αποδεκτοί δημιουργικοί μαθητές είναι αυτοί που συνάμα εμφανίζουν χαρακτηριστικά εύκολης διαχείρισης στην τάξη (π.χ. είναι συγκαταβατικοί, καλοσυνάτοι, αξιόπιστοι, υπεύθυνοι, λογικοί). Ο ιδανικός μαθητής συνήθως φέρει τα χαρακτηριστικά της συμμόρφωσης, της συμβατικότητας και αυτού που ακολουθεί τις οδηγίες και τις εργασίες που του ανατίθενται. Η μη συμμόρφωση του μαθητή μέσα στην τάξη είναι πρόβλημα για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Όμως, η μη συμμόρφωση σε κανόνες και προσδοκίες, η μη συμβατικότητα, η αυτονομία, η ανεξαρτησία είναι χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή και αυτά τα χαρακτηριστικά είναι ακριβώς αντίθετα απ' αυτά του ιδανικού μαθητή (Runco, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, η θέληση του μαθητή για καθοδήγηση και η υπακοή του σε κανόνες και προσδοκίες, στο περιβάλλον του σχολείου, είναι στάσεις που υποδηλώνουν ένα όχι και τόσο αυτόνομο ή ανεξάρτητο μαθητή, ένα μαθητή με χαμηλή αυτοπεποίθηση, ένα μαθητή συμβατικό που συμμορφώνεται

με αυτά που του επιτάσσει το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον (δάσκαλος και τάξη). Απ' τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των ΚΦΑ αντιλαμβάνεται πως η θέληση για καθοδήγηση και η υπακοή σε κανόνες και προσδοκίες δεν είναι συμπεριφορές που επιδεικνύει ο δημιουργικός μαθητής.

*Αντικείμενα 15.12 και 15.20 (ψυχολογικά χαρακτηριστικά – κοινωνικές επιρροές).* Μόνο ένας ΚΦΑ στους 100 θεώρησε πως ο δημιουργικός μαθητής φοβάται την αποτυχία (15.12) και τέσσερις στους 100 πως αισθάνεται την ανάγκη να αποφεύγει τα λάθη (15.20). Η πλειοψηφία των ΚΦΑ αντιλαμβάνεται πως ο δημιουργικός μαθητής ούτε φοβάται να αποτύχει, ούτε έχει την ανάγκη να αποφεύγει τα λάθη. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με άλλα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) τα ποσοστά των συμμετεχόντων στα αντίστοιχα αντικείμενα ήταν μηδαμινά ή ελάχιστα (0% και 14%). Στην έρευνα των Westby και Dawson (1995), διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν πως ένα απ' τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δημιουργικού μαθητή είναι το να αρπάζει τις ευκαιρίες που του παρουσιάζονται. Αυτό το χαρακτηριστικό επαγωγικά οδηγεί στο γεγονός πως ο δημιουργικός μαθητής δε φοβάται να αναλάβει ρίσκα, δε φοβάται αν αποτύχει, είναι με άλλα λόγια μια ατρόμητη φυσιογνωμία με αρκετή αυτοπεποίθηση. Στην έρευνα των Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005) διαπιστώθηκε πως πολλοί απ' τους εκπαιδευτικούς (61%) θεωρούσαν πράγματι πως ο δημιουργικός μαθητής αναλαμβάνει ρίσκα.

Οι Selby, Shaw και Houtz (2005),στη μελέτη ανασκόπησης ερευνών των τελευταίων 50 ετών για τη δημιουργική προσωπικότητα, υποστήριξαν πως η ανάληψη ρίσκου είναι διαπιστωμένα ένα απ' τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού ατόμου που μάλιστα συσχετίζεται με τη δεκτικότητα και το κουράγιο του να εξερευνά ιδέες. Ο Runco (2007) υποστήριξε πως η αποστροφή απ' την ανάληψη ρίσκου και ο φόβος του λάθους είναι συναισθηματικά εμπόδια για τη δημιουργικότητα. Οι Kazerounian και Foley (2007) συμπεριέλαβαν μέσα στις δέκα αρχές για την προαγωγή της δημιουργικότητας τη μάθηση κι αποδοχή της αποτυχίας και την ενθάρρυνση του ρίσκου. Στην έρευνα των Groth και Peters (1999), διάφορα είδη φόβων αναφέρθηκαν και κατέλαβαν τις πρώτες θέσεις ως παράγοντες που εμποδίζουν τη δημιουργικότητα, απ' τους 1781 συμμετέχοντες διευθυντές και υποδιευθυντές διάφορων οργανισμών. Ο φόβος της αποτυχίας,

σύμφωνα με τις αναφορές του συνολικού δείγματος της έρευνας, ήταν ο πιο συχνά αναφερόμενος ανασταλτικός παράγοντας της δημιουργικότητας απ' τους συνολικά 24.

*Αντικείμενα 15.6 και 15.7 (ψυχολογικά χαρακτηριστικά στάσεων).* Μόνο ένας στους τρεις ΚΦΑ υποστήριξε πως η ικανότητα του μαθητή να θέτει προσωπικούς στόχους (15.6) είναι απαραίτητη ιδιότητα για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του. Ελάχιστοι ήταν και οι συμμετέχοντες που συμφώνησαν (10,3%) ότι η ικανότητα του μαθητή να θέτει προσωπικούς κανόνες (15.7) είναι απαραίτητη για να εκφράσει το δημιουργικό του δυναμικό. Διαφαίνεται λοιπόν ελάχιστοι ΚΦΑ θεώρησαν πως η ιδιότητα του μαθητή να είναι αυτο-προσδιοριστικός είναι απαραίτητη για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του. Στην έρευνα των Westby και Dawson (1995), διαπιστώθηκε επίσης μια διαφορά μεταξύ δύο παρόμοιων ιδιοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής βαθμολόγησαν τις συμπεριφορές του δημιουργικού παιδιού σε 9βάθμια κλίμακα, όπου 1=υπερβολικά μη χαρακτηριστική και 9 υπερβολικά χαρακτηριστική συμπεριφορά του δημιουργικού παιδιού. Απ' τα αποτελέσματα φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πως ένα απ' τα πιο χαρακτηριστικά γνωρίσματα του δημιουργικού παιδιού είναι το να είναι αυτο-προσδιοριστικό (Μ.Ο.=7,53), ενώ ένα απ' τα λιγότερο χαρακτηριστικά του γνωρίσματα το να φτιάχνει τους δικούς του κανόνες (Μ.Ο.=5.80). Αντίθετα, στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) οι περισσότεροι συμμετέχοντες θεώρησαν πως ο δημιουργικός μαθητής έχει την ικανότητα να θέτει προσωπικούς στόχους και κανόνες (94% και 70% αντίστοιχα).

Η ικανότητα του μαθητή να θέτει προσωπικούς στόχους αντανakλά την ιδιότητα του να είναι αυτο-προσδιοριστικός, ενώ η ικανότητα του να θέτει τους κανόνες του αντανakλά κατά βάση την αυτονομία του. Η αυτονομία και η επάρκεια είναι εσωτερικές ψυχολογικές ανάγκες τους ατόμου, τις οποίες αναζητά κι ενδιαφέρεται να ικανοποιήσει. Αυτές οι ανάγκες που θεωρούνται ως εσωτερικά παρακινούμενες συμπεριφορές αποτελούν τη βάση της θεωρίας του αυτο-προσδιορισμού (Self Determination Theory / SDT) (Ryan & Deci, 2000). Η εσωτερική παρακίνηση, όπως συζητήθηκε ήδη, θεωρείται ένα απ' τα βασικά γνωρίσματα του δημιουργικού μαθητή και όπως αναφέρουν οι Ryan και Deci (2000) αυτή συμβάλλει στη δημιουργικότητα των μαθητών. Για το λόγο αυτό, οι ερευνητές υποστηρίζουν πως στα σχολεία πρέπει να διευκολύνεται η αυτο-

προσδιοριστική μάθηση κατά την οποία οι συνθήκες της τάξης επιτρέπουν την ικανοποίηση αυτών των βασικών αναγκών.

*γ) Αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη σχέση του με τη δημιουργικότητα.*

*Αντικείμενο 17.1.* Πολλοί ήταν οι ΚΦΑ (71%) που έκριναν πως το εκπαιδευτικό περιβάλλον (αντικείμενο 17.1) ως μια ευρύτερη έννοια, μετά την προσωπικότητα του μαθητή, είναι αυτό που συντελεί στην έκφραση του δημιουργικού δυναμικού του μαθητή. Στην έρευνα του Romeike (2008) το ποσοστό των συμμετεχόντων που είχε την ίδια ακριβώς αντίληψη ήταν αρκετά μεγαλύτερο (92,3%), ενώ στην έρευνα των Diakidoy και Kanari, (1999) το περιβάλλον ήρθε πρώτο κατά τις πεπτοιθήσεις των συμμετεχόντων (98%) απ' όλους τους υπόλοιπους παράγοντες που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα του μαθητή (προσωπικότητα, νοημοσύνη, προϋπάρχουσα γνώση, αντικείμενο θέμα προβληματισμού).

*Αντικείμενα 3, 4, 5, 8 και 17.3.* Τα αντικείμενα αυτά εξέταζαν κατά πόσο οι ΚΦΑ (αντικείμενο 3), το ΑΠΣ (αντικείμενο 4), το μάθημα της ΦΑ (αντικείμενο 5), το περιβάλλον του σχολείου (αντικείμενο 8) και το αντικείμενο ή το θέμα προβληματισμού (αντικείμενο 17.3) μπορούν να συμβάλλουν στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Απ' τα αποτελέσματα στα παραπάνω αντικείμενα προέκυψαν συμπεράσματα για το πως αντιλαμβάνονται οι ΚΦΑ το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα.

Οι ΚΦΑ δε φάνηκε να συμμερίζονται την άποψη πως στο περιβάλλον του σχολείου παρέχονται ευκαιρίες στους μαθητές για την έκφραση της δημιουργικότητας τους, αφού μόνο το 36% απ' αυτούς συμφώνησε, ενώ το 30% διαφώνησε κι ένα 36% ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε επί του θέματος. Επίσης, λιγότεροι απ' τους μισούς συμμετέχοντες (44,1%) έκριναν πως το αντικείμενο / θέμα προβληματισμού παίζει ρόλο στην έκφραση της δημιουργικότητας του μαθητή. Οι ΚΦΑ έτειναν στο να αντιλαμβάνονται μια θετική συσχέτιση μεταξύ της δημιουργικής έκφρασης του μαθητή και του αντικειμένου ή του θέματος του προβλήματος. Το αποτέλεσμα αυτό, ενδεχομένως, αντανακλά το γεγονός πως οι μισοί τουλάχιστον ΚΦΑ θεωρούσαν πως η δημιουργικότητα των



μαθητών ίσως να μην εξαρτάται απ' το αντικείμενο ή θέμα προβληματισμού. Πιθανώς, το υπόλοιπο μισό του δείγματος των ΚΦΑ να αντιλαμβάνονταν μια αρνητική συσχέτιση της δημιουργικής έκφρασης του μαθητή με το αντικείμενο ή θέμα προβληματισμού. Απ' τα παραπάνω διαπιστώνεται πως οι ΚΦΑ δεν είχαν ξεκάθαρες αντιλήψεις για τη συμβολή του σχολείου και του αντικειμένου ή θέματος προβληματισμού στην προαγωγή της δημιουργικότητας.

Όσον αφορά το αντικείμενο ή το θέμα προβληματισμού, εκεί φάνηκε, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, πως αυτό ενδεχομένως δεν παίζει και τόσο σημαντικό ρόλο στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, αφού λιγότεροι απ' τους μισούς συμμετέχοντες (44%) έκρινε πως η δημιουργικότητα του μαθητή εξαρτάται απ' αυτό. Το ίδιο, επιβεβαιώθηκε κι απ' το πρώτο αντικείμενο του Β' μέρους του ΡΑC (ποιοτική συλλογή δεδομένων), μέσα απ' τα παραδείγματα της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, που ανέφεραν οι ΚΦΑ (πίνακας 27, σελ. 152). Απ' αυτές τις αναφορές των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε πως το αντικείμενο ή το θέμα προβληματισμού, που αυτό στη ΦΑ μεταφράζεται ως η κατηγορία και το θέμα των δραστηριοτήτων του μαθήματος, ήταν αρνητικά συσχετισμένο με την εκδήλωση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών. Οι μαθητές φάνηκε να εκδηλώνουν τη δημιουργικότητα τους σε διάφορες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες και σε μεγάλη θεματολογική γκάμα, γεγονός που υποδηλώνει πως το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών εξωτερικεύεται ανεξαρτήτου του θέματος ή του προβλήματος που τίθεται απ' τον εκπαιδευτικό.

Περαιτέρω, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πίστευε πως η ΦΑ είναι ένα αντικείμενο που αφήνει περιθώρια για την εκδήλωση της δημιουργικότητας και θεωρούσε πως οι ΚΦΑ έχουν τις ικανότητες (γνώσεις κι εμπειρίες) για να τη διευκολύνουν. Μάλιστα, οι ΚΦΑ όχι μόνο θεωρούσαν πως είναι ικανοί, αλλά πίστευαν πως επιδεικνύουν πολλές φορές συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους (συνολικός μέσος όρος του GR-CFTIndex M.O.=4,62, πίνακας 20, σελ. 216). Επομένως, οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως οι ίδιοι, μέσω των ικανοτήτων τους (γνώσεων κι εμπειριών), αλλά και η ΦΑ λειτουργούν ως ενισχυτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο γενικότερο εκπαιδευτικό περιβάλλον του δημοτικού σχολείου. Αντιθέτως, το ΑΠΣ της ΦΑ διαφάνηκε πως θεωρείται απ' τους ΚΦΑ πιθανώς ως ανασταλτικός παράγοντας, αφού μόνο το 1/3 απ' αυτούς συμφώνησε πως αυτό υποστηρίζει

την προαγωγή της δημιουργικότητας, ενώ μια μεγάλη μερίδα συμμετεχόντων (κατά προσέγγιση 44%) ούτε συμφώνησε ούτε διαφώνησε και το 23% διαφώνησε επί του θέματος.

Παρόμοια αποτελέσματα προέκυψαν απ' τη έρευνα των Diakidou και Kanari (1999) αφού το 90% περίπου των φοιτητών του τμήματος εκπαίδευσης δε συμφωνούσε με την άποψη πως οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες στο σχολείο για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους και 65,3 % υποστήριξε πως το κυπριακό ΑΠΣ δεν επιτρέπει την εκδήλωση της δημιουργικότητας στο σχολείο. Αντίθετα, και σαν μια γενικότερη θεώρηση, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων (94%) θεωρούσε πως ο εκπαιδευτικός μπορεί να διευκολύνει τη δημιουργικότητα στους μαθητές του.

Στην έρευνα των Kamprylis και συν. (2009), τα συμπεράσματα ήταν πιο αποθαρρυντικά, αφού και το σχολείο και το ΑΠΣ αλλά και οι ικανότητες των συμμετεχόντων (Αθηναίοι εκπαιδευτικοί και φοιτητές του τμήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) θεωρήθηκαν απ' αυτούς ως ανασταλτικοί παράγοντες της διευκόλυνσης της δημιουργικότητας. Αναλυτικότερα, μόνο το 1/3 των εκπαιδευτικών υποστήριξε πως το σχολείο είναι το καλύτερο περιβάλλον για τους μαθητές για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους, ενώ αντίθετα, οι μισοί και παραπάνω εκπαιδευτικοί (55%) διαφώνησαν με την εν λόγω τοποθέτηση. Τα αντίθετα ακριβώς αποτελέσματα διαπιστώθηκαν απ' τις αντιλήψεις των φοιτητών του τμήματος εκπαίδευσης. Έτσι, ο συνολικός μέσος όρος του δείγματος (εκπαιδευτικοί και φοιτητές) δημιούργησε, όπως ανέφερε κι ο ερευνητής, δύο ομάδες: την ομάδα των προσανατολισμένων στο σχολείο (γι' αυτούς που πίστευαν πως το σχολείο είναι το καλύτερο περιβάλλον για τους μαθητές για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους) και την ομάδα των σκεπτικιστών προς το σχολείο (γι' αυτούς που πίστευαν πως το σχολείο δεν είναι το καλύτερο περιβάλλον για τους μαθητές για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους). Επιπλέον, οι περισσότεροι συμμετέχοντες της έρευνας αυτής διαφώνησαν με την άποψη πως στο σχολείο παρέχονται αρκετές ευκαιρίες στους μαθητές για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους (75%) καθώς και πως παρέχονται αρκετά μέσα (83%). Έτσι, απ' τα παραπάνω ο ερευνητής συμπέρανε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και οι φοιτητές του τμήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανήκουν στην ομάδα των σκεπτικιστών προς το σχολείο, σ' αυτούς που πιστεύουν πως το σχολικό περιβάλλον δε συμβάλει στην

έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών. Το συμπέρασμα αυτό, ενισχύθηκε περαιτέρω απ' τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα ελληνικά βιβλία και τα εκπαιδευτικά υλικά, όπου το κατά προσέγγιση 73% διαφωνούσε πως αυτά επιτρέπουν την προαγωγή της δημιουργικότητας. Επιπλέον, οι ίδιοι δε θεωρούσαν πως είναι καλά εκπαιδευμένοι για να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα στους μαθητές.

Στην πρόσφατη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν διαπιστωθεί και αντίθετα συμπεράσματα, όσον αφορά όμως στο γενικότερο ΑΠΣ της χώρας μας (ανεξαρτήτως των διάφορων γνωστικών αντικειμένων). Το 70% των 1203 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας που πήραν μέρος στην έρευνα των Cachia και Ferrari (2010), που πραγματοποιήθηκε σε ευρωπαϊκό επίπεδο (EU27), συμφωνούσε με την άποψη πως η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών παίζει σημαντικό ρόλο στο ΑΠΣ της χώρας μας. Αξίζει όμως να σημειωθεί πως μόνο το 4% του συνολικού δείγματος της έρευνας (N=7650), απ' όλα τα κράτη μέλη της ΕΕ, δίδασκαν ΦΑ. Επαγωγικά προκύπτει πως πιθανώς ήταν ελάχιστο το ποσοστό των ΚΦΑ απ' τη χώρα μας που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή και ασπάστηκαν τη συγκεκριμένη άποψη.

*Αντικείμενα 18.1, 18.3, 18.4, 18.5, 18.7 και 18.10 (Διδακτικές συμπεριφορές συσχετισμένες με την παρακίνηση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον).* Στην ενότητα αυτή, παρουσιάζονται και συζητούνται ποια είδη διδακτικών συμπεριφορών συσχετισμένων με την παρακίνηση των μαθητών ισχυρίστηκαν οι ΚΦΑ πως διαμορφώνουν ένα ενισχυτικό ή ανασταλτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για την έκφραση της δημιουργικότητας.

Η έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση (αντικείμενο 18.3) υποστηρίχτηκε από πολλούς ΚΦΑ (63,9%), ενώ το αντίθετο συνέβη για τη χρήση εξωτερικών – υλικών βραβείων και επαίνων (21,1%) που υποδηλώνει μια διδακτική συμπεριφορά που ενθαρρύνει τους μαθητές με εξωτερικά κίνητρα (αντικείμενο 18.4). Τα ποσοστά αυτά αν και δεν εκφράστηκαν απ' τη συντριπτική πλειοψηφία και μειοψηφία των ΚΦΑ αντίστοιχα, μολαταύτα παρουσιάζουν μια αρμονία μεταξύ τους, εφόσον αντανakλούν το ότι πολλοί ΚΦΑ αντιλαμβάνονται πως η έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση εν' αντιθέσει της εξωτερικής συντελεί σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Στο

προηγούμενο κεφάλαιο (συμπεράσματα για τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή), η εσωτερική παρακίνηση συζητήθηκε εκτενώς και υποστηρίχθηκε σθεναρά πως ο δημιουργικός μαθητής είναι εσωτερικά παρακινούμενος, καθώς αυτό υποδεικνύει κι η θεωρία. Επομένως, ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή είναι ένα περιβάλλον που διευκολύνει και την έκφραση της δημιουργικότητας του.

Σε άλλες παρόμοιες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας διαπιστώθηκαν παρόμοια αποτελέσματα. Στην έρευνα του Odena (2001) οι καθηγητές μουσικής ανέφεραν μεταξύ άλλων πως χρησιμοποιούσαν μεθόδους για να ενισχύσουν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών τους. Στην έρευνα του Romeike (2008), η έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση υποστηρίχθηκε απ' το 61,5 %, ενώ η χρήση εξωτερικών βραβείων υποστηρίχθηκε απ' το 23,1% των φοιτητών πληροφορικής. Επίσης, στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) η πλειοψηφία των φοιτητών τμήματος εκπαίδευσης υποστήριξε την έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση (92%), αντανakλώντας την ιδιαίτερη σημαντικότητα της συμβολής της στο ενισχυτικό για τη δημιουργικότητα περιβάλλον, ενώ το ¼ των συμμετεχόντων (24,5%) υποστήριξε τη χρήση εξωτερικών βραβείων.

Περαιτέρω, η συχνή ηθική επιβράβευση (αντικείμενο 18.5) που ανήκει στην κατηγορία της εξωτερικής παρακίνησης υποστηρίχθηκε από μεγάλο ποσοστό ΚΦΑ (67%). Το αποτέλεσμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με το προηγούμενο της χρήσης εξωτερικών βραβείων και επαίνων, το οποίο υποστηρίχθηκε από λίγους συμμετέχοντες. Η συχνή ηθική επιβράβευση και η χρήση εξωτερικών – υλικών βραβείων κι επαίνων ανήκουν μεν στην κατηγορία των εξωτερικών κινήτρων αλλά διακρίνονται από μια ειδοποιό διαφορά. Η πρώτη έχει τη μορφή άυλης εξωτερικής παρακίνησης (ηθική ανταμοιβή), ενώ η δεύτερη έχει τη μορφή υλικής εξωτερικής παρακίνησης (υλική ανταμοιβή). Επομένως, συμπεραίνεται πως οι ΚΦΑ κατέχουν διαφορετικές αντιλήψεις για διαφορετικές μορφές εξωτερικής παρακίνησης. Η άυλη υπερείχε κατά πολύ έναντι της υλικής εξωτερικής παρακίνησης και η πρώτη θεωρήθηκε ως ενισχυτική ενώ η δεύτερη ως ανασταλτική του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Επιπλέον, στις έρευνες που αντιπαρατέθηκαν παραπάνω (Romeike, 2008; Diakidoy & Kanari, 1999) τα ποσοστά των συμμετεχόντων που υποστήριξαν το συχνό έπαινο ήταν αρκετά μικρότερα συγκριτικά και με τη παρούσα έρευνα.

Επίσης, στις έρευνες αυτές δεν παρατηρήθηκαν ιδιαίτερες αντιφάσεις στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στα εν λόγω αντικείμενα, απ' την άποψη πως τα ποσοστά των συμμετεχόντων που υποστήριξαν το συχνό έπαινο δεν είχαν μεγάλες αποκλίσεις με τα ποσοστά που υποστήριξαν τη χρήση εξωτερικών βραβείων. Στην έρευνα του Romeike (2008) το ποσοστό που υποστήριξε το συχνό έπαινο ήταν 38,5%, ενώ στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) το ποσοστό ήταν ακόμη πιο μικρό (28,6%).

Τι υποστηρίζει όμως η θεωρία σε σχέση με την ηθική επιβράβευση ή αλλιώς τον έπαινο του εκπαιδευτικού προς το μαθητή; Ο έπαινος αντανakλά το θαυμασμό, την έγκριση και την εκτίμηση του εκπαιδευτικού, την αναγνώριση της αξίας του μαθητή ή του έργου του. Ο Brophy (1981) ανέφερε πως η ο έπαινος συστήνεται ευρέως ως μια σημαντική μέθοδος ενίσχυσης του μαθητή γιατί μπορεί να οικοδομήσει την αυτο-εκτίμηση του και να τον ενθαρρύνει. Ο έπαινος ανήκει στην μεγάλη ομάδα των κοινωνικών επιρροών οι οποίες μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της δημιουργικότητας του ατόμου (Runco, 2007). Άλλωστε μια δημιουργική προσπάθεια ή ένα δημιουργικό αποτέλεσμα ή έργο πολλές φορές δεν αναδεικνύεται αν κάποιος ή κάποιοι δεν το αναγνωρίσουν στο άμεσο ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Το ίδιο συμβαίνει και στο περιβάλλον της τάξης. Μια δημιουργική προσπάθεια ή ένα δημιουργικό αποτέλεσμα αναδεικνύεται όταν συνήθως επιβραβεύεται, επαινείται ή αναγνωρίζεται και επαγωγικά χαρακτηρίζεται ο μαθητής ως δημιουργικός για το αποτέλεσμα αυτό. Ο έπαινος πρέπει να δίνεται απ' τον εκπαιδευτικό προς το μαθητή και αυτό δυναμώνει πραγματικά την αυτοπεποίθηση κι αυτο-εκτίμηση του μαθητή, η χρήση του όμως δεν πρέπει να είναι αλόγιστη, αλλά πρέπει να δίδεται με διακριτικότητα και μέτρο. Ο μαθητής όταν προσπαθεί να δημιουργήσει κάτι, όπως προαναφέρθηκε, είναι καλό και πρέπει να είναι εσωτερικά παρακινούμενος. Όταν, παρ' όλ' αυτά, μια οποιαδήποτε είδους εξωτερική παρακίνηση δίδεται, αυτή θα πρέπει να δίδεται με φειδώ έτσι ώστε να μη χαθεί ή παραγκωνιστεί η εσωτερική παρακίνηση του μαθητή. Η Ames (1990) υποστήριξε πως η άφθονη χρήση του επαίνου μοιάζει περισσότερο να είναι ένας φανερός και σημαντικός τρόπος ενθάρρυνσης των παιδιών με φτωχότερες ικανότητες. Επιπλέον, η λανθασμένη μορφή του επαίνου μπορεί να ερμηνευθεί απ' τα παιδιά ως στοιχείο του ότι δεν είναι επιδέξια ή ακόμη και να επηρεάσει αρνητικά την αυτοπεποίθηση τους.



Απ' τα προαναφερθέντα συμπεραίνεται πως η ηθική επιβράβευση ή ο έπαινος κάνουν αναγνωρίσιμη τη δημιουργικότητα ενός μαθητή όταν αυτή εκδηλώνεται. Η συχνή ηθική επιβράβευση όμως μπορεί να λειτουργήσει ως αναστολέας στο δημιουργικό δυναμικό των μαθητών, απ' την προοπτική του ότι μπορεί να παραγκωνίσει την εσωτερική τους παρακίνηση. Οι διαφορετικές θεωρήσεις των ΚΦΑ στα διαφορετικά είδη εξωτερικής παρακίνησης κάνουν αντιληπτή μια, πιθανώς, λανθασμένη αντίληψη ή έλλειψη γνώσεων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Ένα ακόμη είδος εξωτερικής παρακίνησης που διερευνήθηκε απ' την παρούσα έρευνα ήταν η συχνή και λεπτομερής ανατροφοδότηση (αντικείμενο 18.10). Στο αντικείμενο αυτό, θα μπορούσε να ειπωθεί πως παρουσιάστηκε μια διχογνωμία, απ' την άποψη πως μόνο οι μισοί ΚΦΑ (52,1%) υποστήριξαν πως αυτή η διδακτική συμπεριφορά ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Το ίδιο περίπου αποτέλεσμα (46,2%) διαπιστώθηκε στην έρευνα του Romeike (2008), ενώ στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) το ποσοστό ήταν αρκετά πιο μικρό (28,6%). Το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας παρουσιάζει και συμφωνία και διαφωνία με τα αποτελέσματα των δύο άλλων ερευνών. Γενικότερα όμως, απ' τα αποτελέσματα κα των τριών ερευνών, συμπεριλαμβανομένης και της παρούσας, διακρίνεται μια ελαφρά τάση προς την απόρριψη της συχνής και λεπτομερής ανατροφοδότησης για την ενίσχυση της δημιουργικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Το ερώτημα που δημιουργείται είναι αν η συχνή και λεπτομερής ανατροφοδότηση προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Εξετάζοντας πολύ επιφανειακά την ανατροφοδότηση θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτή δε συμβάλλει στη δημιουργικότητα των μαθητών αφού είναι μέρος της εξωτερικής παρακίνησης τους. Διερευνώντας λεπτομερέστερα τις θεωρητικές απόψεις στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνονται διάφορες απόψεις. Αυτό συμβαίνει γιατί η ανατροφοδότηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως θετική, αρνητική, εποικοδομητική, προσανατολισμένη στην προσπάθεια, προσανατολισμένη στην ικανότητα, προσανατολισμένη στην εργασία, προσανατολισμένη στο άτομο. Για παράδειγμα, οι Ryan και Deci (2000) ανέφεραν πως η συσχετισμένη με την αποτελεσματικότητα ανατροφοδότηση μπορεί να βελτιώσει τα αισθήματα της ικανότητας και της αυτονομίας των μαθητών. Επίσης, ο Burnett (2002) διαπίστωσε πως οι μαθητές που

αντιλαμβάνονταν πως λάμβαναν συχνή ανατροφοδότηση για την ικανότητα τους ανέφεραν πως ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι στο περιβάλλον της τάξης. Επιπλέον, η Amabile (1996α) ανέφερε πως η ανατροφοδότηση που είναι προσανατολισμένη στην προσπάθεια ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση και τη δημιουργικότητα αν είναι εποικοδομητική, μη απειλητική και εστιασμένη στην εργασία παρά στο άτομο και υψηλά πληροφοριακή. Επομένως, διαφαίνεται πως ενδεχομένως υπάρχουν κάποιες μορφές ανατροφοδότησης που πιθανώς να συμβάλουν στη δημιουργικότητα του ατόμου, γιατί αυξάνουν την εσωτερική του παρακίνηση. Αυτές οι μορφές ανατροφοδότησης ανήκουν στη συνεργιστική εξωτερική παρακίνηση (*synergistic extrinsic motivators*) (Amabile, 1997), με άλλα λόγια στην εξωτερική παρακίνηση που συνεργεί με την εσωτερική παρακίνηση, ειδικά αν τα αρχικά επίπεδα της δεύτερης είναι υψηλά.

Για την Ames (1990) μοιάζει ως ουτοπική η γενικότερη θεώρηση του να προσπαθούν οι εκπαιδευτικοί να ενισχύσουν την εργασία των παιδιών προσφέροντας τους θετική ανατροφοδότηση και αναφέροντας τους έστω κάτι καλό για την προσπάθεια τους. Αυτή η θετική ανατροφοδότηση μπορεί να θεωρηθεί από πολλά παιδιά ως ασήμαντη ή άσχετη σε σύγκριση με τις απαιτήσεις του αντικειμένου με το οποίο ασχολούνται. Η παροχή ή η εξασφάλιση επιτυχημένων αποτελεσμάτων και ανατροφοδοτήσεων απ' τη μεριά των εκπαιδευτικών δεν υποστηρίζει απαραίτητα την εμπιστοσύνη των παιδιών στις ικανότητές τους, όπως πιθανώς μπορεί να αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί. Επιπρόσθετα, ο Burnett (2002) τόνισε έναν αρνητικό αντίκτυπο της ανατροφοδότησης, όταν αυτή δίδεται δημόσια μέσα στην τάξη. Η δημόσια ηθική επιβράβευση και ανατροφοδότηση μπορεί να κάνει κάποιους μαθητές να αισθανθούν ακόμη και άβολα και να ενεργήσει ως τιμωρία γι' αυτούς, λόγω των αρνητικών κοινωνικών συνεπειών που μπορεί να επιφέρει, συμπεριλαμβανομένων της κοροϊδίας, του πειράγματος και της υποτίμησης απ' τους συμμαθητές. Τέλος, ο Urban (2007) ανέφερε πως με το να είναι κάποιος εκπαιδευτικός προσεκτικός ή με το να μην επισπεύδει την ανατροφοδότηση σε κάποια σχήματα άκαμπτων συμπεριφορών και λύσεων των μαθητών του, είναι κάτι που διεγείρει και καλλιεργεί στο σχολείο τη δημιουργικότητα τους.

Απ' τα παραπάνω συμπεραίνεται πως μεταξύ των δύο μεγάλων οικοδομημάτων της εξωτερικής και της εσωτερικής παρακίνησης υπάρχει ένα κοινό «τοιχίο» που υποστυλώνει κι ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Αυτό το τοιχίο ονομάζεται κατάλληλη ανατροφοδότηση, εστιασμένη στη δημιουργική προσπάθεια του μαθητή για να παράγει κάτι αποτελεσματικό. Το αποτελεσματικό στην περίπτωση της δημιουργικότητας στο περιβάλλον του σχολείου μεταφράζεται σε κάτι νέο, διαφορετικό και κοινώς αποδεκτό, οπότε σ' αυτά τα χαρακτηριστικά πρέπει να εστιάζεται επί το πλείστον η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Αντίθετα, αν το «τοιχίο» δεν έχει αυτά τα χαρακτηριστικά, είναι ακατάλληλο, άσκοπο, αναποτελεσματικό και λάθος στοχευόμενο τότε αναστέλλει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα δεν ήταν ιδιαίτερα ξεκάθαρη ποια ακριβώς μορφή ανατροφοδότησης εξεταζόταν. Έτσι, το ποσοστό του 52% των ΚΦΑ μπορεί να αντανakλά το ότι οι μισοί συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται ένα είδος ανατροφοδότησης που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ οι άλλοι μισοί ένα άλλο είδος που πιθανώς δεν την προάγει. Θα πρέπει όμως να επισημανθεί, πως οποιαδήποτε μορφή ανατροφοδότησης δε θα πρέπει να δίδεται με ιδιαίτερα μεγάλη συχνότητα προς στο μαθητή έτσι ώστε να μην επηρεάζει την εσωτερική του παρακίνηση για δημιουργία και την ικανοποίηση που αντιλαμβάνεται κι αισθάνεται απ' αυτή τη διαδικασία. Επίσης, η ανατροφοδότηση δε θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα λεπτομερής ως προς το δημιουργικό αποτέλεσμα, διότι μπορεί να επηρεάσει ή να αποπροσανατολίσει τη δημιουργική διαδικασία, στρέφοντας το μαθητή πιθανώς προς άλλες κατευθύνσεις, απ' αυτές που πιθανώς θα ακολουθούσε, με αποτέλεσμα να αποκλίνει απ' την αυθεντικότητα των προσωπικών του επιλογών. Αυτό, υποστηρίχτηκε κι απ' τον Runco (2007), ο οποίος τόνισε πως η υπερβολική πληροφόρηση μπορεί να είναι καταστροφική γιατί μπορεί να καταπνίξει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Οι μαθητές μπορεί να είναι δημιουργικοί μόνο αν είναι αυθεντικοί και η αυθεντικότητα προϋποθέτει πως αυτοί σκέφτονται από μόνοι τους. Άλλωστε η ουσία της δημιουργικής έκφρασης είναι η εκδήλωση του δημιουργικού δυναμικού κάθε μαθητή και κάθε μαθητής είναι διαφορετικός απ' τον άλλο. Οι παραπάνω προβληματισμοί θα μπορούσαν να σχηματίσουν τις ερευνητικές υποθέσεις άλλων ερευνών που θα ήταν ενδιαφέρον να εξακριβώσουν την επίδραση διάφορων μορφών ανατροφοδότησης αλλά και άλλων μορφών εξωτερικής παρακίνησης στη δημιουργικότητα των μαθητών.

Οι αντιλήψεις των ΚΦΑ για την έμφαση στον ανταγωνισμό (αντικείμενο 18.7) και για τη συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων ήταν ακόμη δύο

μεταβλητές που διερευνήθηκαν σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Η έμφαση στον ανταγωνισμό, που είναι επίσης ένα είδος εξωτερικής παρακίνησης, υποστηρίχτηκε απ' τη μειοψηφία των ΚΦΑ (12,4%), ενώ ακόμη μικρότερο ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων που συμφώνησε με τη συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Παρομοίως μικρά ήταν τα ποσοστά των συμμετεχόντων που συμφώνησαν με τα δύο αυτά αντικείμενα (16,3% και 18,4% αντίστοιχα) στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999). Επίσης στην έρευνα των Park, Lee, Oliver και Cramond (2006), διαφάνηκε στις αντιλήψεις των Κορεατών εκπαιδευτικών πως το εθνικό ΑΠΣ της Κορέας, που έδινε έμφαση στα τυποποιημένα τεστ και στο ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και μαθητών, δεν τους άφηνε ιδιαίτερα περιθώρια για να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές εστιασμένες στη δημιουργικότητα. Αυτό επαγωγικά σημαίνει πως κι αυτοί αντιλαμβάνονταν πως η έμφαση στον ανταγωνισμό και η προαγωγή της δημιουργικότητας είναι δύο αντίθετες διδακτικές προσεγγίσεις. Επιπλέον, στην έρευνα της Fleith (2000), διαπιστώθηκε, μέσα απ' τις αντιλήψεις μαθητών κι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και ειδικών σε θέματα δημιουργικότητας, πως ο ανταγωνισμός και η αξιολόγηση αναστέλλουν τη δημιουργικότητα στο περιβάλλον της τάξης. Την ίδια άποψη εξέφρασε κι ένα μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών (51,1%) στην έρευνα των Gregoriadis και συν. (2011) που διαφώνησε με τη δήλωση πως η έμφαση στον ανταγωνισμό προάγει τη δημιουργικότητα των παιδιών, μολαταύτα, ένα αξιόλογο ποσοστό τους (33,8%) δε γνώριζε να απαντήσει επί του θέματος.

Στη θεωρία για τη σχέση ανταγωνισμού και δημιουργικότητας οι γνώμες δίστανται κι ο Runco (2007) επισήμανε πως υπάρχουν δυο αντιφατικές οπτικές γωνίες για τη σχέση αυτή. Κάποιο θεωρητικοί απέδειξαν πως ο ανταγωνισμός βλάπτει τη δημιουργικότητα. Στην έρευνα της Amabile (1982β), διαπιστώθηκε πως ο ανταγωνισμός για βραβεία υπονόμωσε τη δημιουργικότητα μικρών κοριτσιών. Τα κολάζ που κατασκευάστηκαν από κορίτσια σε συνθήκη μη ανταγωνισμού ήταν σημαντικά πιο δημιουργικά απ' τα κολάζ των κοριτσιών στη συνθήκη ανταγωνισμού. Οι Hennessey και Amabile (1987) υποστήριξαν πως είναι σημαντικό να αποφεύγονται οι ανταγωνιστικές συνθήκες μεταξύ των παιδιών, ενώ η Amabile (1979) και οι Amabile, Goldfarb και Brackfield (1990) υποστήριξαν πως η αναμενόμενη αξιολόγηση μπορεί να έχει επιζήμια αποτελέσματα στη δημιουργικότητα. Απ' την άλλη, απ' την έρευνα της Raina

(1968) και των Micklus & Micklus (1994) διαπιστώθηκε το αντίθετο, πως ο ανταγωνισμός διεγείρει τη δημιουργικότητα.

Γενικότερα, όμως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, φαίνεται πως η θεωρία τείνει να συγκλίνει στο γεγονός πως η αξιολόγηση και ο ανταγωνισμός μεταξύ των παιδιών επηρεάζει καταστροφικά τη δημιουργικότητα τους. Μάλιστα, η Hennessey (2007) έχει συστήσει την ελαχιστοποίηση της πίεσης της αξιολόγησης και τόνισε πως τα σχολικά περιβάλλοντα που καταφορτώνονται με βραβεία, ανταγωνισμό και συχνή αξιολόγηση δεν παρέχουν τις καλύτερες συνθήκες για τη συνολική μάθηση των μαθητών και τέτοιου είδους τάξεις μπορεί να μην είναι τα καλύτερα περιβάλλοντα για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών.

Απ' την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως ήταν αντιληπτό απ' τους ΚΦΑ πως η έμφαση στον ανταγωνισμό και στη συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων είναι επιζήμιες συμπεριφορές προς τη δημιουργικότητα των μαθητών και δε συμβάλλουν σ' ένα ενισχυτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της.

*Αντικείμενα 18.6, 18.8, 18.9, 18.11, 18.12 και 18.13.* Προχωρώντας περαιτέρω, διαπιστώθηκε πως η έμφαση στην πιστή ακολουθία οδηγιών (αντικείμενο 18.13), που είναι μια διδακτική πρακτική ενάντια στην αυτονομία των μαθητών, υποστηρίχτηκε απ' τη μειοψηφία των συμμετεχόντων (4,1%). Συμπεραίνεται λοιπόν πως η πλειοψηφία των ΚΦΑ την αναγνώρισε ξεκάθαρα ως διδακτική συμπεριφορά που δε συμβάλλει στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών. Επίσης, ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (69,6%) των ΚΦΑ υποστήριξε πως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον που διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι απαραίτητη η παροχή ελευθερίας στις επιλογές τους (αντικείμενο 18.8). Επιπλέον, τα ποσοστά των ΚΦΑ που υποστήριξαν την έμφαση στην αυτονομία κι ανεξαρτησία, στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση μέσω της εξερεύνησης και τις ευκαιρίες για ερωτήσεις επάνω στο θέμα προβληματισμού, στις ιδέες, στις απόψεις ή στις υποθέσεις των μαθητών (αντικείμενα 18.6, 18.9, 18.11 και 18.12 αντίστοιχα) κυμάνθηκαν σε μικρότερα επίπεδα (από 52% έως 59%,).

Σε άλλες παρόμοιες έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας αυτές οι διδακτικές συμπεριφορές υποστηρίζονται εντονότερα. Ενδεικτικά, στην έρευνα



των Diakidoy και Kanari (1999) το ποσοστό των συμμετεχόντων που υποστήριξε την αυτονομία κι ανεξαρτησία άγγιξε το 100% επαληθεύοντας για ακόμη μια φορά τη σημαντικότητα της προαγωγής τους που υποστηρίζεται και σε θεωρητικό επίπεδο, ενώ το ποσοστό που υποστήριξε τη μάθηση μέσω της εξερεύνησης ήταν εξίσου ακραία υψηλό (98%). Επίσης, η ελευθερία στις επιλογές των εργασιών – συναφή συμπεριφορά με την έμφαση στην ανεξαρτησία, υποστηρίχθηκε από αρκετά μεγάλο ποσοστό συμμετεχόντων (83,7%) και το ίδιο συνέβη για τις ευκαιρίες της εξέτασης θεωριών και υποθέσεων (σχεδόν 80%). Αντίθετα, όπως και στην παρούσα έρευνα το ποσοστό των συμμετεχόντων που υποστήριξε την έμφαση στην πιστή ακολουθία οδηγιών ήταν πολύ μικρό (8,1%).

Στην έρευνα των Morais και Azevedo (2011) το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστήριξε την προαγωγή της αυτονομίας των μαθητών προς χάριν της δημιουργικότητας τους ανήλθε στο 90%. Στην έρευνα της Tan (1999) διαπιστώθηκε πως οι φοιτητές εκπαιδευτικοί θεώρησαν πως είναι πολύ σημαντικό (M.O. = 7.11) για τον εκπαιδευτικό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και πάρα πολύ σημαντικό (M.O. = 8.11) για τον εκπαιδευτικό της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να ενισχύει την ανεξάρτητη μάθηση και σκέψη των μαθητών αν θέλει να προάγει τη δημιουργικότητα τους. Επίσης, για τον ίδιο λόγο, η ενθάρρυνση των μαθητών να θέτουν ερωτήσεις θεωρήθηκε επίσης πάρα σημαντική συμπεριφορά για τους εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (M.O. = 7.74 και 7.94 αντίστοιχα) και το ίδιο συνέβη για την ενίσχυση της ομαδικής εργασίας και της συνεργατική μάθησης (M.O. = 7.13 και 7.40 αντίστοιχα). Να σημειωθεί πως ο αριθμός 9 στην 9βάθμια κλίμακα Likert του εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα αυτή σήμαινε πως η διδακτική συμπεριφορά κρίνεται υπερβολικά σημαντική για την προαγωγή της δημιουργικότητας, ενώ ο αριθμός 1 το άκρως αντίθετο (καθόλου σημαντική). Τέλος, στην έρευνα της Fleith (2000), που χρησιμοποίησε ποιοτική μέθοδο ανάλυσης κυρίως με ημι-δομημένες συνεντεύξεις, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντιλαμβάνονταν πως το να παρέχουν επιλογές στους μαθητές, το να τονώνουν την αυτοπεποίθηση τους, το να μην τους επιβάλλουν πράγματα και το να ενισχύουν τη συνεργατική μάθηση είναι οι στάσεις και οι στρατηγικές που ενισχύουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στο περιβάλλον της τάξης.

Στην παρούσα έρευνα το ποσοστό του 55% των ΚΦΑ που υποστήριξε την έμφαση στην αυτονομία και στην ανεξαρτησία, φανερώνει μια απόκλιση αν συγκριθεί με το 70% περίπου που υποστήριξε την ελευθερία στις επιλογές. Απ' τη σύγκριση των αποτελεσμάτων αυτών διαπιστώνεται το εξής παράδοξο: απ' τη μια πολλοί ΚΦΑ θεώρησαν πως για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών είναι απαραίτητο να παρέχουν ελευθερία στις επιλογές τους, που αυτό φανερώνει μια στάση υπέρ της ενίσχυσης της ανεξαρτησίας τους κι απ' την άλλη αρκετά λιγότεροι υποστήριξαν την έμφαση στην ανεξαρτησία των μαθητών, όταν αυτή δηλώθηκε ξεκάθαρα μέσα στο ερευνητικό εργαλείο.

Κάτι ανάλογο διαπιστώθηκε και για την ενίσχυση της αυτονομίας. Απ' τη μια, ορθά οι ΚΦΑ και δεν υποστήριξαν την έμφαση στην πιστή ακολουθία οδηγιών, που είναι μια διδακτική πρακτική ενάντια στην ενίσχυση της αυτονομίας των μαθητών και υποστήριξαν την έμφαση στην ελευθερία επιλογών που υποδηλώνει σε μεγάλο βαθμό την ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή. Επίσης, στην προηγούμενη ενότητα διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ υποστήριξαν και την έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση η οποία αντανακλά την ενίσχυση της αυτονομίας του μαθητή. Τα αποτελέσματα αυτά είναι αρμονικά μεταξύ τους και υποδηλώνουν πως οι ΚΦΑ αναγνωρίζουν ποιες διδακτικές συμπεριφορές ενισχύουν την αυτονομία των μαθητών και ποιες όχι. Όταν όμως οι ΚΦΑ εξέφρασαν τις αντιλήψεις για την έμφαση στην αυτονομία, όταν αυτή δηλώθηκε ξεκάθαρα μέσα στο ερευνητικό εργαλείο, τότε το ποσοστό που ασπάστηκε την εν λόγω διδακτική συμπεριφορά έπεσε στο 50%.

Απ' όλα τα παραπάνω μπορεί να ειπωθεί, πως οι ΚΦΑ εμφάνισαν κάποια σύγχυση όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για διδακτικές συμπεριφορές τους που συνδέονται με την αυτονομία και την ανεξαρτησία των μαθητών. Απ' τη μια, οι περισσότεροι υποστήριξαν κάποιες απ' αυτές τις συμπεριφορές, ενώ απ' την άλλη κάποιες άλλες σχετικές συμπεριφορές δεν υποστηρίχθηκαν με ιδιαίτερο σθένος. Επίσης, διδακτικές πρακτικές (εξερεύνηση, ευκαιρίες για συνεργατική μάθηση κι ενεργητική συμμετοχή των μαθητών – ερωτήσεις για ιδέες, προτάσεις, απόψεις κι υποθέσεις) που θεωρητικά προωθούνται για τη διευκόλυνση της δημιουργικής έκφρασης των μαθητών και διαμορφώνουν ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που την ενισχύει δεν υποστηρίχτηκαν με την ανάλογη βαρύτητα απ' τους ΚΦΑ.

*Αντικείμενα 18.14 και 18.15.* Την αποδοχή όλων των απόψεων, ιδεών, προτάσεων και των αποτελεσμάτων των μαθητών (αντικείμενο 18.15) υπερασπίστηκαν σχεδόν ένας στους δύο ΚΦΑ (47,4%), ενώ τις ευκαιρίες για τη διόρθωση λαθών (αντικείμενο 18.14) υποστήριξε μόλις ένας στους τρεις συμμετέχοντες (32,5%). Στην έρευνα του Romeike (2008) οι ευκαιρίες για τη διόρθωση προσωπικών λαθών υποστηρίχτηκε από πολύ μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων (77%) και στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) υποστηρίχτηκε απ' την πλειοψηφία συμμετεχόντων (92%). Η αποδοχή όλων των αποτελεσμάτων των μαθητών υποστηρίχτηκε από σχεδόν ίδιο ποσοστό συμμετεχόντων (46,2%) στην έρευνα του Romeike (2008) και από λίγο μικρότερο ποσοστό (41,5%) στην έρευνα των Gregoriadis και συν. (2011), ενώ στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) υποστηρίχτηκε από αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό συμμετεχόντων (63,2%). Επίσης, στην έρευνα της Tan (1999) διαπιστώθηκε πως οι συμμετέχοντες θεώρησαν πως είναι από πολύ μέχρι πάρα σημαντικό για τον εκπαιδευτικό και της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αποδέχεται παρόμοιες διδακτικές πρακτικές για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Ο μέσος όρος των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην αποδοχή μη συμβατικών ή παράξενων ιδεών των μαθητών άγγιζε το 7 (όπου 9 = υπερβολικά σημαντικό) και στη αποδοχή των προσπαθειών, των λαθών και των σφαλμάτων των μαθητών ήταν κατά προσέγγιση 8. Περαιτέρω, στην έρευνα των Hamza και Griffith (2006) που χρησιμοποιήθηκε εθνογραφική διαδικασία καταγραφής των δεδομένων με τη συμβολή μαθητών και καθηγητών, διαπιστώθηκε πως στο περιβάλλον που διευκολύνει την προαγωγή της δημιουργικής σκέψης ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποδέχεται νέες ιδέες και διάφορες απόψεις καθώς και να επιτρέπει την πραγματοποίηση αρκετών προσπαθειών των μαθητών μέχρι να πετύχουν τους στόχους τους. Τέλος, στην έρευνα της Fleith (2000) μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε πως αυτοί αντιλαμβάνονταν πως στο περιβάλλον της τάξης αναστέλλεται η δημιουργικότητα των μαθητών όταν οι ιδέες τους αγνοούνται και δεν τους επιτρέπονται τα λάθη.

Θεωρητικοί ερευνητές, έχουν υποστηρίξει επίσης την αποδοχή των ιδεών και των απόψεων των μαθητών, αλλά και τις ευκαιρίες για τη διόρθωση προσωπικών λαθών προς χάριν της διευκόλυνσης της δημιουργικότητας. Αυτές

οι διδακτικές πρακτικές υποδηλώνουν ένα περιβάλλον δεκτικό σε νέες ιδέες κι εμπειρίες, ένα ασφαλές και όχι επικριτικό περιβάλλον. Τα παιδιά πρέπει να αισθάνονται ασφαλή μέσα στο περιβάλλον στο οποίο κινούνται και συναναστρέφονται. Ο Runco (2007) υποστήριξε πως η έκφραση των παιδιών με αυθόρμητους και δημιουργικούς τρόπους αντανakλά την ψυχολογική ασφάλεια που αισθάνονται και πως πολλά άτομα είναι ιδιαίτερα δημιουργικά όταν βρίσκονται σε περιβάλλοντα που είναι ασφαλή, μη επικριτικά και δεν αξιολογούνται. Ο Sternberg (2007) υποστήριξε πως τα παιδιά πρέπει να επαινούνται για την παραγωγή ιδεών, άσχετα αν κάποιες φορές αυτές είναι ανόητες ή άσχετες. Ο συγγραφέας τόνισε πως τα δημιουργικά άτομα αναλαμβάνουν ευαίσθητα ρίσκα και παράγουν ιδέες κι ενώ επιδίδονται σ' αυτό κάποιες φορές κάνουν λάθη κι αποτυγχάνουν. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ανέχονται τα λάθη των μαθητών τους και όταν αυτά συμβαίνουν πρέπει να τους ζητούν να τα αναλύσουν και να τα συζητήσουν, γιατί συχνά τα λάθη ή οι αδύναμες ιδέες περιέχουν μια δόση σωστών απαντήσεων ή καλών ιδεών. Ο Urban (2007) παρομοίασε τα λάθη με ενεργά βήματα στο δρόμο της εξεύρεσης λύσης. Η Joubert (2001) και ο Beghetto (2007), τόνισαν πως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και της τάξης όπου διευκολύνεται η δημιουργικότητα πρέπει να ενθαρρύνεται η παραγωγή ιδεών κι εμπειριών των μαθητών και να τους παρέχεται βοήθεια για να μαθαίνουν απ' τα λάθη τους.

Στην παρούσα έρευνα δε φαίνεται να υποστηρίζεται με ιδιαίτερο σθένος η αποδοχή όλων των απόψεων, ιδεών, προτάσεων κι αποτελεσμάτων των μαθητών κι ακόμη παραπάνω οι ευκαιρίες για τη διόρθωση προσωπικών λαθών. Απ' αυτό συμπεραίνεται πως οι ΚΦΑ δε θεωρούν ιδιαίτερα απαραίτητες αυτές τις διδακτικές συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Παρ' όλ' αυτά οι αντικειμενικές και οι υποκειμενικές θεωρίες της διεθνούς βιβλιογραφίας υποστηρίζουν τέτοιου είδους διδακτικές συμπεριφορές και τις θεωρούν πως συμβάλλουν στο να δημιουργηθεί ένα κλίμα ασφάλειας για τα παιδιά στο περιβάλλον της τάξης και του σχολείου.

*Αντικείμενα 2, 17.2, 18.2, 19.5 και 19.6.* Σύγχυση στις αντιλήψεις των ΚΦΑ διαπιστώθηκε και απ' τα αποτελέσματα των αντικειμένων που αφορούσαν τη σχέση της προϋπάρχουσας γνώσης με τη δημιουργικότητα. Απ' τη μια, η πλειοψηφία των ΚΦΑ (90%) θεωρούσε πως η προηγούμενη / κερκτημένη γνώση

διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών (αντικείμενο 2). Απ' την άλλη μόνο ένας στους δύο περίπου (49,2%) θεωρούσε πως το δημιουργικό δυναμικό του μαθητή εξαρτάται απ' την προϋπάρχουσα γνώση του (αντικείμενο 17.2). Επίσης, ακόμη πιο λίγοι ΚΦΑ (43,7%) υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα των μαθητών προάγεται από ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά προηγούμενη γνώση (αντικείμενο 19.5), ενώ το 1/3 περίπου των συμμετεχόντων (32,1%) υποστήριξε ακριβώς το αντίθετο, πως η δημιουργικότητα των μαθητών προάγεται από ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά λίγη ή καθόλου σχετική γνώση (αντικείμενο 19.6).

Επομένως, οι ΚΦΑ φάνηκε πως και είχαν αντιφατικές αντιλήψεις για το αν η δημιουργικότητα του μαθητή διευκολύνεται απ' την προϋπάρχουσα γνώση του και δεν υπερασπίστηκαν ούτε οι μισοί απ' αυτούς διδακτικές πρακτικές οι οποίες αξιοποιούν την προϋπάρχουσα γνώση του μαθητή. Η ίδια σύγχυση αντιλήψεων διαπιστώθηκε κι απ' τα αποτελέσματα της έρευνας των Diakidoy και Kanari (1999) για τη σχέση προϋπάρχουσας γνώσης και δημιουργικότητας. Υπήρξε μια απόκλιση στα ποσοστά των συμμετεχόντων που πίστευαν πως η προϋπάρχουσα γνώση συμβάλλει στη δημιουργικότητα των μαθητών (77,6% και 51% σε δύο παρόμοια αντικείμενα), και μεγάλη απόκλιση με το ποσοστό των συμμετεχόντων που θεωρούσε πως η δημιουργικότητα των μαθητών προάγεται από ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά προηγούμενη γνώση (28,6%). Η κατοχή γνώσεων δε θεωρήθηκε πως συμβάλλει ιδιαίτερα στη δημιουργικότητα των μαθητών ούτε απ' τους συμμετέχοντες της έρευνας των Gregoriadis και συν. (2011), αφού μόνο το 31,5% συμφώνησε πως αυτή προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Η σύγχυση στις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη σχέση των κερτημένων γνώσεων με τη δημιουργικότητα επιβεβαιώθηκε περαιτέρω και απ' το αντικείμενο (18.2). Η έμφαση στην απόκτηση γνώσεων προς όφελος της δημιουργικότητας του μαθητή υποστηρίχτηκε μόνο απ' το 30% των ΚΦΑ. Στη διεθνή βιβλιογραφία, έχουν εμφανιστεί παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία συγκριτικά με την παρούσα έρευνα ήταν ακόμη πιο απογοητευτικά, αφού μόνο το 14,3% (Diakidoy & Kanari, 1999) και το 23,1% (Romeike, 2008) των συμμετεχόντων υποστήριξε την έμφαση στην απόκτηση γνώσεων.

Το εντυπωσιακό στην παρούσα έρευνα είναι πως ενώ οι ΚΦΑ είχαν αντιφατικές και μη ξεκάθαρες αντιλήψεις σχετικά με το ρόλο της προϋπάρχουσας



γνώσης των μαθητών στη διευκόλυνση της δημιουργικότητας τους κι ενώ φάνηκε να μην πιστεύουν στην έμφαση της απόκτησης γνώσεων προς χάριν της προαγωγής της, διαπιστώθηκε πως οι ίδιοι πίστευαν πως επιδεικνύουν τη συγκεκριμένη διδακτική συμπεριφορά (έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες) αρκετά συχνά (M.O.+5.13) και μάλιστα πιο συχνά απ' όλες τις υπόλοιπες διδακτικές συμπεριφορές (αποτελέσματα GR-CFTIndex, πίνακας 20, σελ. 216). Απ' τα παραπάνω συμπεραίνεται πως οι ΚΦΑ υποτιμούν αρκετά τη σημαντικότητα της προϋπάρχουσας γνώσης των μαθητών και τη συμβολή της σ' ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για την εκδήλωση της δημιουργικότητας και μάλλον δεν τη συσχετίζουν ιδιαίτερα με την προαγωγή της. Αυτά τα δύο συμπεράσματα, δεν αποτελούν εξαίρεση στη διεθνή βιβλιογραφία που εξετάζει τις υποκειμενικές θεωρίες των εκπαιδευτικών για το εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Η θεωρία υποστηρίζει τη γνώση, την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και την έμφαση στις γνώσεις και δεξιότητες ως στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα των ατόμων. Ο Ward (2007) τόνισε πως είναι γεγονός πως κανείς ποτέ δεν πέτυχε κάποια δημιουργική κι γεμάτη νόημα πρόοδο σε κανένα τομέα για τον οποίο δεν είχε κάποια πρώτιστη γνώση. Η γνώση είναι θεμέλιος λίθος της δημιουργικής επίτευξης για τον Ward, ο οποίος αναφέρει πως όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει γνώση στους μαθητές σε σχέση με το περιεχόμενο του αντικειμένου του, τότε, στην πραγματικότητα τους παρέχει κάποιες πρώτες ύλες που θα χρειαστούν για τη δημιουργική τους σκέψη. Ο ίδιος συγγραφέας κάνει λόγο για τη χειραγωγή και την επικοδόμηση των γνώσεων, που είναι ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους και που το κάνει να ξεχωρίζει απ' όλα τα άλλα έμβια όντα. Αυτή η χειραγωγή και η επικοδόμηση των γνώσεων σε συνεχόμενες κι εξελίξιμες νέες εκδόσεις αντικειμένων έχουν συντελέσει στο να αποδράσει ο άνθρωπος απ' τον πλανήτη που κατοικεί και με τον οποίο είναι φυσικά συνδεδεμένος.

Η Boden (2001) ισχυρίστηκε πως η δημιουργικότητα και η γνώση δεν είναι αντίθετες μεταξύ τους, αν και η υπερβολική έμφαση στη γνώση κάποιες φορές ελαττώνει τη δημιουργικότητα. Αντίθετα η δημιουργική σκέψη δεν υφίσταται αν ο σκεπτόμενος δεν κατέχει πλούσια και καλά δομημένη γνώση. Οι εκπαιδευτικοί που προάγουν τη δημιουργικότητα στην τάξη, χτίζουν και τις βασικές δεξιότητες των μαθητών τους και ενθαρρύνουν την εξειδικευμένη γνώση σε κάποιο τομέα (Tan, 2007). Επίσης, οι εξειδικευμένες σε κάποιο τομέα δεξιότητες, σύμφωνα με

το μοντέλο της Amabile (1983α, 1983β) για τη δημιουργικότητα, συμβάλλουν σ' αυτή και μπορούν να επηρεαστούν απ' το κοινωνικό του περιβάλλον.

*Αντικείμενα 19.1, 19.2, 19.3 και 19.4.* Η πλειοψηφία των ΚΦΑ (84,7%) θεωρούσε πως με τις ερωτήσεις ή με τα προβλήματα που έχουν πολλαπλές απαντήσεις (αντικείμενο 19.4) είναι πιθανότερο να διευκολύνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Επίσης, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις (αντικείμενο 19.1) υποστηρίχτηκαν από επίσης μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων (76,3%). Αντίθετα, οι κλειστού τύπου ερωτήσεις (αντικείμενο 19.2) και οι ερωτήσεις οι προβλήματα που έχουν μία σωστή απάντηση (αντικείμενο 19.3) υποστηρίχτηκαν απ' τη μειοψηφία των συμμετεχόντων (1,1% και 3,7% αντίστοιχα).

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν διαπιστωθεί παρόμοια αποτελέσματα. Στην έρευνα των Diakidoy και Kanari (1999) τα προβλήματα ανοιχτού τύπου και τα προβλήματα της αποκλίνουσας σκέψης (προβλήματα με πολλαπλές λύσεις) υποστηρίχτηκαν απ' τη συντριπτική πλειοψηφία των φοιτητών από τμήματα εκπαιδευτικής αγωγής (96% και 98% αντίστοιχα). Επίσης, στην έρευνα της Fleith (2000), διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ανέφεραν πως στο περιβάλλον της τάξης που ενισχύει τη δημιουργικότητα των παιδιών συντελούν ανοιχτού τύπου δραστηριότητες και διδακτικές στρατηγικές με ευέλικτες κατευθύνσεις (δυνατότητες απόκλισης). Αντίθετα, στο περιβάλλον της τάξης που απαιτείται μια σωστή απάντηση και πραγματοποιούνται συνεχώς ασκήσεις τότε η δημιουργικότητα αναστέλλεται. Επιπλέον, στην έρευνα των Hamza και Griffith (2006) που χρησιμοποιήθηκε εθνογραφική διαδικασία καταγραφής των δεδομένων με τη συμβολή μαθητών και καθηγητών, διαπιστώθηκε πως ο εκπαιδευτικός πρέπει να δημιουργεί ένα ανοιχτού τύπου εκπαιδευτικό περιβάλλον για να προάγει τη δημιουργική σκέψη των μαθητών, στο οποίο δεν υπάρχουν ξεκάθαρες και σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Βέβαια, έχουν διαπιστωθεί και αντίθετα αποτελέσματα σε σύγκριση με την παρούσα έρευνα. Για παράδειγμα στην έρευνα των Gregoriadis και συν. (2011), διαπιστώθηκε μια σύγχυση στις αντιλήψεις των νηπιαγωγών για τις ανοιχτού και για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις υποστηρίχτηκαν από αρκετούς συμμετέχοντες (46,8%), όμως υπήρχε κι ένα αξιόλογο ποσοστό που δε γνώριζε αν αυτές προάγουν τη δημιουργικότητα των παιδιών (39%). Το

ίδιο διαπιστώθηκε και για τις κλειστού τύπου ερωτήσεις αφού ένα ποσοστό 39% διαφώνησε πως αυτές προάγουν τη δημιουργικότητα, ενώ το 1/3 των συμμετεχόντων (34,5 %) δεν είχε γνώση επί του θέματος.

Όσον αφορά τα ανοιχτού τύπου προβλήματα, αυτά επιτρέπουν την αποκλίνουσα σκέψη, ενώ τα κλειστού τύπου προβλήματα απαιτούν την συγκλίνουσα σκέψη (Runco, 1999β). Σε θεωρητικό επίπεδο, αποκλίνουσα σκέψη και δημιουργικότητα συνδέθηκαν άρρηκτα τα τελευταία 60 χρόνια και στην αποκλίνουσα σκέψη στηρίχτηκαν διάφορα τεστ του Guilford και του Torrance που θεωρούνται πρωτοπόροι στην έρευνα της αποκλίνουσας σκέψης και δημιουργικότητας. Όταν τα τεστ της αποκλίνουσας σκέψης παίρνουν τη μορφή αξιολόγησης, κυρίως υπολογίζουν τη δυνατότητα της δημιουργικής σκέψης και της επίλυσης προβλημάτων (Runco, 1999β). Ο Cropley (1999), υποστήριξε πως στις σύγχρονες συζητήσεις η δημιουργικότητα συσχετίζεται κυρίως με τη σκέψη και κυρίως με την αποκλίνουσα σκέψη. Ο συγγραφέας υποστήριξε πως αυτή η προσέγγιση ήταν ιδιαίτερα θελκτική για τους εκπαιδευτικούς, γιατί εξηγούσε πολλές συμπεριφορές που παρατηρούνταν στην τάξη (ήταν εύλογη) και παρήγαγε απλές κατευθύνσεις για την προαγωγή της δημιουργικότητας (ήταν πρακτική). Έτσι, η εφαρμογή της προαγωγής της δημιουργικότητας στα σχολεία συνδέθηκε ιδιαίτερα με την έμφαση στην αποκλίνουσα σκέψη των μαθητών. Παρ' όλ' αυτά, ο Runco (2007) εξέφρασε την απορία του για τα εκπαιδευτικά συστήματα και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι περισσότερες εκπαιδευτικές προσπάθειες δίνουν έμφαση στη συγκλίνουσα σκέψη (και την προσεγγίζουν ως την εύρεση και της ανάκληση μια σωστής ή συμβατικής απάντησης) και για το λόγο αυτό συνδράμουν ελάχιστα έως καθόλου στις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών.

Παρόλο που διαφάνηκε μια τάση να δημιουργηθεί ένα κλίμα «αποκλίνουσας έναντι συγκλίνουσας» σκέψης για την εφαρμογή της προαγωγής της δημιουργικότητας στα σχολεία, οι θεωρητικοί κρατούν τον πήχη αυτής της «διαμάχης» χαμηλά, υποστηρίζοντας και τα δύο στρατόπεδα. Ο Cropley (1999) τόνισε πως εκτός απ' την έμφαση στην αποκλίνουσα σκέψη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσπαθούν να προάγουν και τη συγκλίνουσα σκέψη των μαθητών τους (δεξιότητες που διακρίνουν τις λογικές συνδέσεις, τις επικαλύψεις, την έκβαση λογικών συμπερασμάτων). Στην επίλυση προβλημάτων, εμπλέκεται και η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα σκέψη (Runco, 1999β). Ο ερευνητής τόνισε πως

είναι αδύνατο για ένα πρόβλημα να στηρίζεται μόνο στον ένα ή στον άλλο τρόπο σκέψης, γιατί συνήθως και οι δύο είναι χρήσιμοι. Η Craft (2000) το έθεσε ως εξής: η σκέψη των πιθανοτήτων (possibility thinking) που είναι η βάση της δημιουργικότητας, εμπλέκει και τη συγκλίνουσα και την αποκλίνουσα σκέψη. Η τελευταία αντανακλά τη σκέψη του «τι θα γινόταν αν», της συσχέτισης, της διαίσθησης και της πιθανότητας, ενώ η πρώτη αντανακλά την προσέγγιση των διάφορων πιθανοτήτων υπό το πρίσμα κάποιων αναγκών του κάθε ατόμου και μ' αυτό τον τρόπο το τελικό στάδιο της επίλυσης του προβλήματος ολοκληρώνεται.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ αναγνώρισαν τη συμβολή της έμφασης στην αποκλίνουσα σκέψη ως μια διδακτική συμπεριφορά που ενισχύει στο εκπαιδευτικό περιβάλλον τη δημιουργικότητα των μαθητών. Αντιθέτως, η συγκλίνουσα σκέψη δεν υποστηρίχτηκε κι έτσι διαφαίνεται η αδυναμία των ΚΦΑ να αναγνωρίσουν πως και η έμφαση στη συγκλίνουσα σκέψη συμβάλλει προς ένα ενισχυτικό για τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να δικαιολογηθεί κυρίως από δύο μεριές. Πρώτον, μπορεί να ειπωθεί πως βιβλιογραφικά δόθηκε ιδιαίτερη και μεγάλη βαρύτητα στο ρόλο της αποκλίνουσας σκέψης στη δημιουργικότητα των ατόμων κι αυτή στο περιβάλλον του σχολείου προσεγγίστηκε ως την ευέλικτη σκέψη, τη σκέψη για πολλές, διάφορες και εναλλακτικές απαντήσεις σε ερωτήσεις και προβλήματα. Δεύτερον, η συγκλίνουσα σκέψη στο περιβάλλον του σχολείου προσεγγίστηκε ως τη σκέψη που οδηγεί στη σωστή και συμβατική απάντηση. Επομένως αυτός ο τρόπος σκέψης ίσως να αποσυνδέθηκε ως έννοια από καθετί δημιουργικό. Στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους δύο τρόπους σκέψης πιθανώς ενδήμησε μια διχοτόμηση. Ο Runco (2007) υποστήριξε πως αυτή η διχοτόμηση είναι επακόλουθο της διάκρισης μεταξύ αποκλίνουσας και συγκλίνουσας σκέψης. Μολαταύτα, ο συγγραφέας αντιπαρέθεσε και θεώρησε πιο λογική την άποψη του Eysenck (2003), ο οποίος υποστήριξε πως είναι πολύ πιθανό η αποκλίνουσα και η συγκλίνουσα σκέψη να είναι τα δύο άκρα ενός συνεχούς διανύσματος. Πράγματι, σε κάποια δημιουργικά αποτελέσματα ή διαδικασίες μπορεί να πραγματοποιείται εκτεταμένη χρήση της αποκλίνουσας σκέψης και περιορισμένη της συγκλίνουσας ή μπορεί να συμβαίνει και το αντίθετο. Σίγουρα όμως η ενίσχυση και των δύο τρόπων σκέψης θα πρέπει να καλλιεργείται απ' τους εκπαιδευτικούς αν το ζητούμενο στο εκπαιδευτικό περιβάλλον είναι η προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών.

*Αντικείμενο 1 Β΄ μέρους του ΡΑΕ.* Η ΦΑ διαφάνηκε πως δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν το δημιουργικό τους δυναμικό. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αναφορές των ΚΦΑ, όλες σχεδόν οι δραστηριότητες του μαθήματος της ΦΑ συμβάλλουν στην εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών του δημοτικού. Μια μεγάλη γκάμα από τουλάχιστον 15 είδη φυσικών δραστηριοτήτων, που ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις μεγαλύτερες θεματικές κατηγορίες, διαπιστώθηκε πως αποτελούν εναύσματα και συμβάλλουν σ' ένα ενισχυτικό για τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Αυτές ήταν οι παρακάτω:

α) Κινητικές Δραστηριότητες:

- 1) Βασικές κινητικές δεξιότητες μετακίνησης
- 2) Βασικές κινητικές δεξιότητες χρήσης ή χειρισμού αθλητικού εξοπλισμού
- 3) Σχηματικές αναπαραστάσεις με το σώμα

β) Παιχνίδια:

- 1) Ομαδικά
- 2) Ελεύθερα
- 3) Ατομικά

γ) Αθλητικές Δραστηριότητες:

- 1) Καλαθοσφαίρισης
- 2) Χειροσφαίρισης
- 3) Ποδοσφαίρου
- 4) Πετοσφαίρισης
- 5) Γυμναστικής

δ) Δραστηριότητες σχετικές με:

- 1) Χορογραφία
- 2) Χορευτικό αυτοσχεδιασμό
- 3) Μουσικοκινητική
- 4) Χορούς

Απ' τα είδη των δραστηριοτήτων της ΦΑ του δημοτικού που φανερώθηκαν πως συμβάλλουν σ' ένα ενισχυτικό για τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα παιχνίδια κατέλαβαν την πρώτη θέση. Απ' τις αναφορές των ΚΦΑ



διαφάνηκε πως τα παιχνίδια προάγουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών του δημοτικού. Η Craft (2000) υπογράμμισε την ύπαρξη αποδεικτικών στοιχείων (σχετικών ερευνών) που υποστηρίζουν πως το παιχνίδι μπορεί να προάγει τη δημιουργικότητα των παιδιών και μάλιστα, τόνισε πως το κοινωνικό παιχνίδι, είναι ενδεχομένως πιο ευεργετικό στη δημιουργικότητα απ' ό,τι το ατομικό. Αυτό, διαφάνηκε και στη συγκεκριμένη έρευνα, όπου η αναλογία των αναφορών των ΚΦΑ μεταξύ ομαδικών και ατομικών παιχνιδιών ήταν δέκα προς ένα (10/1). Μάλιστα, απ' τις αναφορές των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε πως τα ομαδικά παιχνίδια, στο μάθημα της ΦΑ, αποτελούν το κύριο μέσο με το οποίο τα παιδιά του δημοτικού εκφράζουν αυθόρμητα τη δημιουργικότητά τους, με πολλούς και διάφορους τρόπους, είτε κινητικά είτε λεκτικά. Εξίσου, πρόσφορο είναι το έδαφος της εκμάθησης και ανάπτυξης των αθλητικών και κινητικών δεξιοτήτων και της συμμετοχής των παιδιών σε διάφορα αθλήματα και αθλοπαιδιές, αφού διαφάνηκε πως σ' αυτές τις δραστηριότητες εκδηλώνεται το δημιουργικό δυναμικό των παιδιών. Τέλος, ο χορός και συναφείς δραστηριότητες μ' αυτόν (χορογραφίες, αυτοσχεδιασμός, μουσικοκινητική) διαπιστώθηκε πως συμβάλλουν σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Το ενδιαφέρον στο συγκεκριμένο σημείο είναι πως οι αναφορές των ΚΦΑ για την εκδήλωση της δημιουργικότητας στο χορό και σε συναφείς μ' αυτόν δραστηριότητες ήταν αναλογικά μισές με τις αναφορές τους στις υπόλοιπες κατηγορίες δραστηριοτήτων (παιχνίδια, κινητικές και αθλητικές δεξιότητες). Το συμπέρασμα αυτό ανατρέπει για ακόμη μια φορά παλιότερες θεωρίες και πολιτικές που μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου συνέδεαν την εκδήλωση της δημιουργικότητας των μαθητών σε αντικείμενα συσχετισμένα με τις τέχνες (καλλιτεχνικά, χορός, θέατρο) (Craft, 2000).

Η παρούσα έρευνα, μέσα απ' τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, φανέρωσε πως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου και πιο συγκεκριμένα στη ΦΑ, η δημιουργικότητα των μαθητών δεν εκδηλώνεται μόνο μέσα από τις εκφραστικές τέχνες όπως ο χορός, αλλά είναι ανεξάρτητη του αντικειμένου ενασχόλησης και προβληματισμού, κάτι που υποστηρίζεται κι από άλλους θεωρητικούς (Craft, 2000; Lavin, 2008). Αυτό, επιβεβαιώθηκε επαγωγικά κι από άλλο αντικείμενο της παρούσας έρευνας, απ' το οποίο διαφάνηκε πως οι ΚΦΑ είχαν μια τάση, αν και όχι πολύ έντονη, να υποστηρίζουν πως το αντικείμενο ή το θέμα προβληματισμού δεν παίζει και τόσο σημαντικό ρόλο στην έκφραση της

δημιουργικότητας των μαθητών, αφού λιγότεροι απ' τους μισούς συμμετέχοντες έκρινε πως η δημιουργικότητα του μαθητή εξαρτάται απ' αυτό (βλ. σελ. 203).

*δ) Αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών.*

*Αντικείμενο 13.* Στο αντικείμενο αυτό παρουσιάστηκαν τέσσερις εναλλακτικές απόψεις για τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών, όπου οι ΚΦΑ έπρεπε απ' αυτές να επιλέξουν τη μία (μέθοδος αναγκαστικής επιλογής) που θεωρούσαν ως την πιο αληθή. Τα μεγαλύτερα ποσοστά των συμμετεχόντων επέλεξαν ως πιο αληθείς τοποθετήσεις πως τα δημιουργικά αποτελέσματα δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα και πως αυτά είναι καινοφανή ή πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη / εμπλεκόμενη ομάδα, π.χ. τάξη σχολείου ή σχολείο (38,3% και 33,5% αντίστοιχα). Και οι δύο αυτές τοποθετήσεις των ΚΦΑ φανέρωσαν μια τάση αποδοχής της καθημερινής δημιουργικότητας.

Η καθημερινή δημιουργικότητα (*everyday creativity*), όπως προαναφέρθηκε, είναι αντίθετη ως έννοια απ' την εξέχουσα ή ασυνήθη δημιουργικότητα (*eminent or exceptional creativity*). Τα ιδιαίτερα ή εξέχοντα δημιουργικά άτομα αναγνωρίζονται απ' την ευρύτερη κοινωνία μέσω των ιδιαίτερων δημιουργικών αποτελεσμάτων τους, τα οποία μάλιστα γράφουν ιστορία ή διατηρούν αυτή την ιδιαίτερη ταυτότητα / ταμπέλα τους στο πέρασμα του χρόνου. Αντιθέτως, η καθημερινή δημιουργικότητα αφορά τα δημιουργικά άτομα και αποτελέσματα (προϊόντα, ιδέες ή συμπεριφορές) τα οποία σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες (Richards, 1999β) και αυτά τα δημιουργικά αποτελέσματα πρέπει να χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία (*originality*) καθώς και να έχουν νόημα για άλλα άτομα (*meaningfulness to others*). Το σχολείο ή το μάθημα είναι μια καθημερινή δραστηριότητα για τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, τα άτομα του σχολείου και της τάξης - ως μικρές κοινωνικές ομάδες, αποτελούν τους άμεσα εμπλεκόμενους σε καθημερινές σχολικές δημιουργικές διαδικασίες και γι' αυτά τα άτομα το δημιουργικό αποτέλεσμα πρέπει να έχει νόημα αφού αυτά το κρίνουν, το αξιολογούν ή το αναγνωρίζουν.

Οι ΚΦΑ όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ασπάζονταν ως πιο αληθείς τις απόψεις πως τα δημιουργικά αποτελέσματα δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα και πως αυτά είναι καινοφανή ή πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και την τάξη ή το σχολείο του. Απ' αυτό συμπεραίνεται επαγωγικά πως το δημιουργικό αποτέλεσμα, όσον αφορά στην αξιολόγηση του, ίσως να σχετίζεται με τις εμπειρίες κάποιου ατόμου ή κάποιων ατόμων απ' το οποίο ή τα οποία αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτό (π.χ. απ' τον ΚΦΑ μέσα στην τάξη). Επομένως, για αρκετούς ΚΦΑ, ακόμη και το κριτήριο της πρωτοτυπίας που πρωταρχικά χαρακτηρίζει ένα δημιουργικό αποτέλεσμα κρίθηκε ως υποδεέστερο απ' το κριτήριο του να έχει νόημα για άλλα άτομα και μάλιστα τα άτομα του σχολείου ή της τάξης. Αυτό δικαιολογείται απ' την άποψη πως οι εκπαιδευτικοί κατά την επαγγελματική τους σταδιοδρομία διδάσκουν σε πολλές και διάφορες τάξεις (μικρές κοινωνικές ομάδες) του δημοτικού και πιθανώς σε αρκετά σχολεία και πολλές φορές για αρκετά χρόνια. Επίσης, αν και αυτονόητο, υπερέχουν σημαντικά σε σχέση με τις εμπειρίες και τις γνώσεις των μαθητών τους. Επομένως, το δημιουργικό αποτέλεσμα είναι πιθανότερο να είναι πρωτότυπο για τον ίδιο το μαθητή ή την τάξη του παρά για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει περισσότερα δεδομένα σύγκρισης και σχετικές εμπειρίες από ένα μαθητή ή κάποιους μαθητές. Ένα δημιουργικό αποτέλεσμα μπορεί να θεωρηθεί ως πρωτότυπο από ένα μαθητή και τους συμμαθητές του, αλλά απ' τη μεριά του εκπαιδευτικού και σε σύγκριση με κάποια άλλη τάξη οι άλλες τάξεις να μην είναι καθόλου πρωτότυπο, αλλά απλά ένα διαφορετικό ή εναλλακτικό αποτέλεσμα.

Το γεγονός αυτό, επιβεβαιώθηκε κι απ' το ότι θεωρήθηκε λιγότερο αληθές ή άποψη πως τα δημιουργικά αποτελέσματα είναι καινοφανή ή πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και την ευρύτερη κοινωνία (12,8%). Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούσαν ενδεχομένως πως τα δημιουργικά αποτελέσματα είναι πολύ πιο εξαιρετικά και ιδιαίτερα εφόσον αυτά αναγνωρίζονται μέσα σε μια ευρύτερη κοινωνία, ήταν ελάχιστοι.

Επομένως, όσον αφορά τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών, η μειοψηφία των εκπαιδευτικών τα έκρινε ως εξέχοντα, ιδιαίτερα ή ασυνήθιστα, ενώ η πλειοψηφία τους τα θεωρούσε πιο συνηθισμένα και καθημερινά έως και μη απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα. Αυτό υποδηλώνει μια καθημερινή προσέγγιση της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον.

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δε συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999), όπου στο ίδιο ακριβώς αντικείμενο το 63,3% των συμμετεχόντων της έρευνας (φοιτητές εκπαιδευτικοί) θεώρησαν πως τα δημιουργικά αποτελέσματα είναι καινοφανή ή πρωτότυπα. Αυτό το αποτέλεσμα, εκ πρώτης όψεως αντιτίθεται στο αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας. Με μια πρόσθετη ματιά, διαπιστώθηκε πως αυτό το ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν αθροιστικό στις τρεις απ' τις τέσσερις εναλλακτικές απαντήσεις, όπου οι συμμετέχοντες, υποστήριξαν πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι είτε καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο, είτε καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και για την άμεσα εμπλεκόμενη κοινωνική ομάδα είτε καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και για την ευρύτερη κοινωνία. Επομένως, το υπόλοιπο 36,7% μπορεί πιθανώς να απάντησε πως τα δημιουργικά αποτελέσματα δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα (ποσοστό που πλησιάζει στο 38,3% της συγκεκριμένης έρευνας). Το γεγονός αυτό οδηγεί σε δύο πιθανά συμπεράσματα. Το πρώτο είναι πως το υποθετικά υπολειπόμενο ποσοστό των συμμετεχόντων (36,7%) που υποστήριξε πως, τα δημιουργικά αποτελέσματα δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα, ήταν το μεγαλύτερο απ' όλα τα ποσοστά των επιμέρους τεσσάρων απαντήσεων. Οπότε, τα αποτελέσματα της έρευνας των Diakidou και Kanari (1999), πιθανώς και να έρχονται σε συμφωνία παρά σε διαφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Το δεύτερο είναι πως μπορεί σε κάποια απ' τις υπόλοιπες τρεις εναλλακτικές απαντήσεις, το ποσοστό των συμμετεχόντων να υπερείχε το ποσοστό του 36,7% οπότε συμπεραίνεται πως πράγματι οι συμμετέχοντες της έρευνας θεωρούσαν πως τα δημιουργικά αποτελέσματα είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα. Αυτό που δεν μπορεί να διευκρινιστεί παρά ταύτα, στο δεύτερο συμπέρασμα, είναι ποια απ' τις τρεις υπόλοιπες εναλλακτικές απαντήσεις φάνταζε πιο αληθής για τους Κύπριους φοιτητές (1. τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο, 2. τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και για την άμεσα εμπλεκόμενη κοινωνική ομάδα και 3. τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο το μαθητή και για την ευρύτερη κοινωνία).

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνητριών, οδηγεί σε μια όχι και τόσο σαφή εικόνα για τις πεποιθήσεις των Κύπριων φοιτητών εκπαίδευσης

όσον αφορά στα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών. Μια πρόσθετη ματιά στα αποτελέσματα της έρευνας αυτής εγείρει κάποια ερωτηματικά. Αν το δεύτερο συμπέρασμα είναι και το πραγματικό, τότε δημιουργείται πρώτον μια ασάφεια ως προς το ποια προσέγγιση της δημιουργικότητας ασπάζονται οι Κύπριοι φοιτητές (καθημερινή ή εξέχουσα) και δεύτερο αποδεικνύεται, σε σύγκριση με την παρούσα έρευνα, ο ρόλος της εμπειρίας στην αξιολόγηση των δημιουργικών αποτελεσμάτων. Έτσι, διαφαίνεται πως οι ΚΦΑ (εν ενεργεία εκπαιδευτικοί) προσεγγίζουν το δημιουργικό αποτέλεσμα πιο ελαστικά, ακόμη και ως μη πρωτότυπο ή καινοφανές, ενώ οι φοιτητές εκπαιδευτικοί δεν το προσεγγίζουν τόσο ελαστικά και απαραίτητως ως πρωτότυπο ή καινοφανές. Αυτή η διαφορά του τρόπου προσέγγισης του δημιουργικού αποτελέσματος, πιθανώς οφείλεται στο μεγαλύτερο εύρος εμπειριών, στην πράξη, των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απ' τους φοιτητές.

*Αντικείμενο 1 Β' μέρος του PAC.* Η καθημερινή δημιουργικότητα αποτυπώθηκε και μέσα απ' τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών του δημοτικού, που ανακάλεσαν και περιέγραψαν οι ΚΦΑ ως παραδείγματα δημιουργικότητας στο μάθημα τους. Μέσα απ' αυτά τα παραδείγματα διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ αντιλαμβάνονται την καθημερινή δημιουργικότητα των μαθητών τους μέσα απ' τα δημιουργικά αποτελέσματα που παρουσίαζαν στο μάθημα της ΦΑ. Αυτά τα δημιουργικά αποτελέσματα που περιέγραψαν οι ΚΦΑ χαρακτηρίζονταν από την ποικιλομορφία τους μέσα σε όλες τις δραστηριότητες του μαθήματος της ΦΑ αλλά και σε άλλες θεματικές δραστηριότητες (ζητούμενα) ή διάφορα προβλήματα που προέκυπταν. Τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών, φάνηκε πως ήταν κυρίως κινητικής μορφής, λόγω της φύσης του μαθήματος αλλά πολλές φορές εκφράζονταν και με λεκτικό τρόπο ως ιδέες και προτάσεις των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, οι μαθητές αυτοσχεδίαζαν με κινητικές συνθέσεις για να αποδώσουν ένα θέμα ή ένα πρόβλημα (ζητούμενο απ' τον ΚΦΑ). Σ' αυτές τις συνθέσεις (δημιουργικά αποτελέσματα) φάνηκε πως χρησιμοποιούν διάφορα στοιχεία της κίνησης, όπως βασικές κινήσεις του σώματος τους, π.χ. στροφές, κάμψεις και άλλες δεξιότητες όπως αυτές της μετακίνησης, π.χ. αναπηδήσεις στο ένα ή στα δυο πόδια, με χέρια και με πόδια. Επίσης, σ' αυτές τις συνθέσεις των μαθητών εμπλέκονταν και



η χρήση ή ο χειρισμός ποικίλου αθλητικού εξοπλισμού και υλικών, π.χ. στεφάνια, σχοινάκια, μπάλες, δοκός ισορροπίας, κ.λπ. Τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών του δημοτικού στο μάθημα της ΦΑ διαπιστώθηκε, επίσης, πως έπαιρναν τη μορφή της τροποποίησης των κανόνων και ορίων ή της διαδικασίας εφαρμογής ενός παραδοσιακού ή δημοφιλούς παιχνιδιού ή ακόμη της δημιουργίας ενός εξ' ολοκλήρου νέου παιχνιδιού ή απ' το συνδυασμό άλλων παιχνιδιών. Οι παιγνιώδεις ιδέες τους, εκφράστηκαν είτε κινητικά είτε λεκτικά, κάτι που αναφέρεται πως συμβαίνει κι απ' την Craft, (2000) και διάφορες διαστάσεις της παιγνιώδους συμπεριφοράς (Barnett, 1990, 1991), όπως ο *κοινωνικός*<sup>40</sup> και ο *νοητικός*<sup>41</sup> τους αυθορμητισμός καθώς και η *αίσθηση του χιούμορ*<sup>42</sup> διακρίθηκαν και αναφέρθηκαν ως χαρακτηριστικά των δημιουργικών αποτελεσμάτων των μαθητών.

Επιπρόσθετα, η τροποποίηση διάφορων αθλοπαιδιών, όπως η τροποποίηση πολλών δραστηριοτήτων, δεξιοτήτων, τακτικών και κανόνων διάφορων αθλημάτων αποτέλεσαν αρκετά απ' τα παραδείγματα των δημιουργικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Σύμφωνα πάντα με τις περιγραφές των ΚΦΑ, άλλα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών τους ήταν η δημιουργία χορογραφιών και οι τροποποιήσεις στους σχηματισμούς και τους βηματισμούς διάφορων χορών. Αναλυτικότερα, διαφάνηκε πως οι μαθητές συνέθεταν χορευτικά βήματα και κινήσεις, χορευτικές φιγούρες, πόζες και σχηματισμούς καθώς κι επινοούσαν τους ρόλους και τη θέση των συμμαθητών τους μέσα σε μια χορευτική σύνθεση. Τέλος, οι διάφορες κατασκευές με τη βοήθεια αθλητικού εξοπλισμού ή η κατασκευή αυτοσχέδιου αθλητικού εξοπλισμού, οι προτάσεις για αθλητικές δράσεις, οι καλλιτεχνικού (ζωγραφική, κολλάζ) ή διαθεματικού χαρακτήρα δραστηριότητες (γεωμετρία), ο συνδυασμός με άλλες θεματικές δραστηριότητες (άνοιξη, παλιάτσος, συναισθήματα) ή διάφορα προβλήματα που προέκυπταν (συμμετοχή μαθήτριας με κινητικά προβλήματα σε γυμναστικές

<sup>40</sup> Ο κοινωνικός αυθορμητισμός αναφέρεται στη δυνατότητα του παιδιού να αλληλεπιδράσει με τα άλλα παιδιά, να είναι συνεργάσιμο, να συνεισφέρει, να οργανώνει, να προτείνει και να λαμβάνει πρωτοβουλίες.

<sup>41</sup> Ο νοητικός αυθορμητισμός δίνει έμφαση στη φαντασία που χαρακτηρίζει το παιχνίδι του παιδιού και στο βαθμό που το παιδί μπορεί να υποδυθεί διάφορους ρόλους, να επινοήσει παιχνίδια ή να χρησιμοποιήσει μη συμβατικά παιχνίδια για να παίξει.

<sup>42</sup> Η αίσθηση του χιούμορ αναφέρεται στους αστεϊσμούς, στα πειράγματα, στην παντομίμα- κλόουν, στην αγάπη για χιουμοριστικές ιστορίες και στη δημιουργία αστείων ιστοριών από το παιδί.

εκδηλώσεις, κακές καιρικές συνθήκες κι ανύπαρκτος κλειστός χώρος γύμνασης) αποτέλεσαν εκφάνσεις της δημιουργικότητας των μαθητών στο μάθημα της ΦΑ.

Απ' τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών διαπιστώθηκε πως αυτοί προσεγγίζουν με ενεργητικό κι εμπειρικό τρόπο (*hands-on approach*) τη δημιουργικότητα στο μάθημα της ΦΑ. Αυτή η βιωματική προσέγγιση της δημιουργικότητας (NACEEE, 1999; Craft, 2005) προτείνεται στις βασικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία της. Στην παρούσα έρευνα, μέσα απ' τις αναφορές των ΚΦΑ, διαφάνηκε πως ακόμη και όταν δεν ήταν η δημιουργικότητα το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αυτή λάμβανε χώρα και μάλιστα εκδηλωνόταν με ποικιλία δημιουργικών αποτελεσμάτων ως μια φυσική εξέλιξη κατά τη διάρκεια διάφορων δραστηριοτήτων του μαθήματος της ΦΑ. Οι μαθητές, φάνηκε πως στο μάθημα της ΦΑ, έχουν μια έμφυτη τάση κι επιδίδονται στο να δημιουργούν νέα προϊόντα (τροποποιήσεις και δημιουργία παιχνιδιών, τροποποιήσεις δραστηριοτήτων και τακτικών των αθλοπαιδιών, παραλλαγές χορών και αυθόρμητη δημιουργία χορογραφιών). Αυτό, επαγωγικά μπορεί να υποδηλώνει και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές το μάθημα της ΦΑ στο δημοτικό σχολείο. Απ' τις αναφορές των ΚΦΑ διαπιστώθηκε έμμεσα πως το περιβάλλον του μαθήματος της ΦΑ είναι για αρκετά παιδιά ένα ασφαλές περιβάλλον, αφού φάνηκε πως αυτά εκδήλωναν τη δημιουργικότητα τους ακόμη και όταν αυτή δεν είναι το ζητούμενο. Ο χαρακτήρας του μαθήματος της ΦΑ διαφοροποιείται απ' το χαρακτήρα πολλών άλλων μαθημάτων σε διάφορα σημεία. Η ΦΑ είναι ένα αντικείμενο το οποίο απευθύνεται σε τρεις βασικούς τομείς της προσωπικότητας του μαθητή. Κατά προτεραιότητα απευθύνεται στον ψυχοκινητικό τομέα, ένα τομέα που είναι απόλυτα συνδεδεμένος με την κίνηση, την αντίληψη των κινήσεων και την έκφραση του παιδιού μέσα απ' τις κινήσεις. Η κίνηση, το κινητικό παιχνίδι και η έκφραση μέσα απ' αυτά αποτελούν αυθόρμητες τάσεις της νηπιακής και πρώτης παιδικής ηλικίας και μέσα απ' αυτά το παιδί συνεννοείται και μαθαίνει στα πρώτα στάδια της ζωής του. Τα παιδιά αφιερώνουν υπερβολικό χρόνο παίζοντας και μαθαίνοντας μέσα από κινητικά παιχνίδια και παιχνίδια ιδεών (Craft, 2005). Απ' την έρευνα της Kangas (2010) σε μαθητές δημοτικού ηλικίας 7 έως 12 ετών, διαπιστώθηκε πως ένας τρόπος για να προαχθεί η φαντασία και η δημιουργικότητα παράλληλα με τη σχολική επίτευξη είναι να ενσωματωθεί στη διδασκαλία, στη μελέτη και στη μάθηση ένα παιγνιώδες μαθησιακό περιβάλλον.

Τα παιδιά, με την εισαγωγή τους στο δημοτικό σχολείο, έρχονται αντιμέτωπα με πλήθος άλλων δεξιοτήτων όπως της γραφής, της ανάγνωσης και της απομνημόνευσης, με πλήθος νέων εννοιών, όπως του μαθήματος, της μελέτης, της αξιολόγησης και του καθήκοντος. Διέξοδος και διαφυγή απ' όλα τα «πρέπει» που δημιουργεί το περιβάλλον του σχολείου αποτελεί για πολλά παιδιά το αντικείμενο της ΦΑ όπου εκεί απελευθερώνουν την ενέργεια, τον αυθορμητισμό και τη διάθεση τους για παιχνίδι και πιθανώς εκτονώνουν τις ψυχολογικές πιέσεις που δημιουργούνται απ' τη γεμάτη με υποχρεώσεις πρώτη παιδική ηλικία. Η έννοια του μαθήματος παραδοσιακά συνδέεται με καθήκοντα και υποχρεώσεις, μελέτη, εργασίες και αξιολόγηση, στοιχεία που δεν αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά της ΦΑ. Αυτή η ειδοποιός διαφορά ενός «τυπικού» μαθήματος απ' το μάθημα της ΦΑ γίνεται προφανώς αντιληπτή απ' το παιδί και δεν είναι περίεργο όταν αναγνωρίζουν ως αγαπημένο τους μάθημα τη ΦΑ.

*ε) Αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τα εμπόδια και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ.* Τα εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας μπορεί να είναι εσωτερικά ή εξωτερικά και είτε να αναστέλλουν τη δημιουργική σκέψη κι έμπνευση είτε να αποτρέπουν τις καινοτόμες ιδέες ώστε να γίνουν αποδεκτές και να εφαρμοστούν (Davis, 1999). Τα εμπόδια μπορούν να δημιουργηθούν ή να εμφανιστούν μέσα σε μια οποιαδήποτε κοινωνική ομάδα, όπως η οικογένεια, η τάξη, το εργασιακό περιβάλλον, το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στην παρούσα έρευνα, πληθώρα ΚΦΑ ανέφερε αρκετά εμπόδια, τα οποία διαμόρφωσαν τέσσερις ευρύτερους παράγοντες, οι οποίοι αναστέλλουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στη ΦΑ. Αυτοί οι τέσσερις ανασταλτικοί παράγοντες και τα εμπόδια που συνθέτουν καθένα απ' αυτούς συζητούνται παρακάτω.

1) *Φυσικό περιβάλλον και φυσικοί πόροι.* Πρωταρχικό ρόλο στην αναστολή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ φαίνεται πως παίζουν τα φυσικά εμπόδια. Πολλές ήταν οι αναφορές των ΚΦΑ σε φυσικά εμπόδια, σε φυσικούς πόρους του περιβάλλοντος του σχολείου (υλικοτεχνική υποδομή, αθλητικός εξοπλισμός, χώροι γύμνασης). Οι φυσικοί πόροι (natural or physical resources) στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρονται και ως φυσικές πηγές (natural or physical sources) ή ως φυσικό περιβάλλον (natural or physical environment)

και έχουν συσχετιστεί με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της. Στη βιβλιογραφική της ανασκόπηση επάνω σε έρευνες συσχετισμένες με τη δημιουργικότητα σε διάφορους κλάδους, την οργανωσιακή συμπεριφορά και τις συμπεριφορές σε διάφορα περιβάλλοντα, η McCoy (2007) συνηγόρησε υπέρ της θέσης που κατέχει το φυσικό περιβάλλον στο πλαίσιο της δημιουργικότητας. Ο Ekvall (1996) ανέφερε πως κάθε οργανισμός διαθέτει πόρους διαφόρων ειδών και μέσα σ' αυτούς συγκαταλέγονται, τα υλικά και οι εγκαταστάσεις, τα οποία χρησιμοποιούνται σε διάφορες διαδικασίες και λειτουργίες και συμβάλλουν στο δημιουργικό του κλίμα (creative climate).

Οι απόψεις των ερευνητών σχετικά με το βαθμό που επηρεάζει το φυσικό περιβάλλον και οι πόροι του στην εκδήλωση της δημιουργικότητας μέσα στο εκπαιδευτικό ή στο εργασιακό περιβάλλον ποικίλουν. Απ' την έρευνα των Amabile, Conti, Coon, Lazenby και Herron (1996) σε 12.525 άτομα που εργάζονταν σε διάφορους οργανισμούς διαπιστώθηκε πως οι πόροι παίζουν κάποιο ρόλο στο εργασιακό τους περιβάλλον, όχι όμως πρωταρχικό. Οι Hemlin, Allwood και Martin (2008) μέσα από μια έρευνα ανασκόπησης για τα περιβάλλοντα που προάγουν τη δημιουργικότητα κατέληξαν πως το φυσικό περιβάλλον (εγκαταστάσεις, κτίρια, αρχιτεκτονική, τοποθεσία, εξοπλισμός) επηρεάζει τη δημιουργικότητα των ατόμων και των ομάδων όχι όμως τόσο άμεσα κι έντονα όπως την επηρεάζουν άλλοι παράγοντες. Παρ' όλ' αυτά η Amabile (1996β) συμπεριέλαβε στα εμπόδια της δημιουργικότητας στο εργασιακό περιβάλλον τους ανεπαρκείς πόρους, όπως για παράδειγμα την έλλειψη κατάλληλων εγκαταστάσεων, εξοπλισμού και υλικών. Στην έρευνα των Tan και Goh (2002) ο περιορισμένος φυσικός χώρος και η έλλειψη των πόρων, αναδείχθηκαν ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας απ' τους 144 φοιτητές τμήματος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επίσης, στην έρευνα των Groth και Peters (1999) η έλλειψη των εργαλείων και των πόρων διαπιστώθηκε πως ήταν απ' τις πιο κοινές απαντήσεις των 1781 συμμετεχόντων της έρευνας (διευθυντές και υποδιευθυντές διάφορων οργανισμών) που θεωρούνταν ως εμπόδια για τη δημιουργικότητα. Μάλιστα, η έλλειψη των εργαλείων και των πόρων συγκαταλεγόταν στις πρώτες θέσεις της κατηγορίας των εμποδίων που επιβάλλονται απ' το περιβάλλον. Το ίδιο αναφέρθηκε και στην έκθεση των Jackson, Kabwasa-Green, Swenson, Herranz, Ferryman, Atlas, Wallner και Rosenstein (2003) ως συμπέρασμα απ' την έρευνα τους «Επένδυση στη

Δημιουργικότητα: Μελέτη της Δομής της Υποστήριξης των Αμερικάνων Καλλιτεχνών» (Investing in Creativity: A Study of the Support Structure for U.S. Artists). Η έρευνα αυτή είχε ως βασικό σκοπό να εξετάσει πως εργάζονται οι Αμερικάνοι καλλιτέχνες και ποιοι είναι οι μηχανισμοί που οι ίδιοι χρειάζονται για να υποστηρίξουν τις δημιουργικές τους δραστηριότητες. Η υλική υποστήριξη, συμπεριλαμβανομένης της πρόσβασης σε φυσικούς πόρους και ειδικότερα της απόκτηση και της κατοχής εργασιακού χώρου, εξοπλισμού και υλικών αναφέρθηκαν ως ιδιαιτέρως απαραίτητα στοιχεία που υποστηρίζουν τη δημιουργική δραστηριότητα των καλλιτεχνών.

Επομένως, μπορεί επαγωγικά να ειπωθεί πως η έλλειψη ή η ακαταλληλότητα αυτών των φυσικών πόρων (χώρος, εξοπλισμός και υλικά) επηρεάζει αρνητικά το δημιουργικό δυναμικό των ατόμων που απασχολούνται σε δημιουργικές εργασίες και διαδικασίες για την παραγωγή και παρουσίαση δημιουργικών αποτελεσμάτων και προϊόντων. Είναι ευνόητο να κατανοηθεί πως σε οποιοδήποτε περιβάλλον που δεν παρέχει τους απαραίτητους φυσικούς πόρους, όπως τους χώρους εργασίας, τις πρώτες ύλες και το βασικό εξοπλισμό, όχι μόνο η δημιουργικότητα δεν μπορεί να προαχθεί αλλά ούτε καν η παραγωγικότητα. Μπορεί ένας προγραμματιστής ή ένας τεχνικός υπολογιστών να δουλέψει κι ακόμη παραπάνω να δημιουργήσει κάτι καινοτόμο χωρίς υπολογιστή; Μπορεί ένα ζωγράφος να ζωγραφίσει και να δημιουργήσει ένα έργο τέχνης χωρίς το καμβά, τα χρώματα και τα πινέλα του; Μπορεί ένα παιδί να γράψει μια έκθεση ιδεών χωρίς τετράδιο και μολύβι; Η απάντηση είναι εύλογα αρνητική. Με την ίδια απλή λογική, ένας μαθητής δεν μπορεί να εκφράσει τη δημιουργικότητα του στο μάθημα της ΦΑ αν δεν έχει τον κατάλληλο χώρο και το βασικό εξοπλισμό. Αυτό μπορεί έμμεσα να διαπιστωθεί απ' τα παραδείγματα δημιουργικής έκφρασης των μαθητών που ανέφεραν οι ΚΦΑ στην πρώτη ερώτηση του Β' μέρους του ΡΑC. Έτσι, για παράδειγμα, ένα μαθητής δε θα μπορούσε να εκφράσει τη δημιουργικότητα του στην καλαθοσφαίριση με μια περίεργη ντρίμπλα αν δεν είχε τη μπάλα. Επίσης, τα παιδιά δε θα διαπερνούσαν τη δοκό ισορροπίας σαν στρατιώτες και μάλιστα κρεμασμένοι ανάποδα, αν αυτή δεν υπήρχε.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σχολιασθεί μια προσωπική διαπίστωση, η οποία προέκυψε απ' την παρατήρηση της κινητικής δημιουργικότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη διάρκεια της μεταπτυχιακής μου διατριβής, που



όμως δεν αποτελούσε μέρος των σκοπών της έρευνας. Όταν το νηπιαγωγείο που διεξαγόταν η έρευνα διέθετε χώρο με μοκέτα, τα παιδιά εμφάνιζαν πολύ περισσότερους, διαφορετικούς και πρωτότυπους τρόπους μετακίνησης, αφού μπορούσαν άφοβα και με ασφάλεια να φέρουν το σώμα τους σε επαφή με το δάπεδο, να συρθούν, να ρολάρουν πάνω σ' αυτό, να ακουμπήσουν επάνω τους το κεφάλι, την πλάτη, την κοιλιά τους. Αντίθετα, όταν το νηπιαγωγείο είχε άσφαλτο, μωσαϊκό ή στην καλύτερη περίπτωση λεπτό πλαστικοποιημένο δάπεδο – που αυτό ίσχυε στις περισσότερες περιπτώσεις, η δημιουργικότητα των παιδιών στους τρόπους μετακίνησης περιοριζόνταν στην όρθια θέση και το πολύ-πολύ στα τέσσερα (χέρια και πόδια στο έδαφος). Η διαφορά και μόνο της επιφάνειας του εδάφους του χώρου φυσικών δραστηριοτήτων είχε φανερή επίδραση στην έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών. Η παρούσα έρευνα, αποτελεί ερευνητικό τεκμήριο της παραπάνω διαπίστωσης, αφού αποδεικνύει μέσα απ' τις αναφορές των ΚΦΑ τη σημαντικότητα της συμβολής του φυσικού περιβάλλοντος και των πόρων του στο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας.

2) *Εκπαιδευτικό περιβάλλον κι εκπαιδευτικοί πόροι.* Ένας δεύτερος ανασταλτικός παράγοντας, εξίσου ίσης, ίσως και μεγαλύτερης σημαντικότητας, με πλήθος αναφορών απ' τη μεριά των ΚΦΑ, θεωρήθηκε η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πόρων. Οι βασικότερες ομάδες εμποδίων που αναφέρθηκαν και συνέθεσαν αυτόν τον παράγοντα ήταν κυρίως η ακαταλληλότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και του ΑΠΣ.

Όσον αφορά στο εκπαιδευτικό σύστημα, αναφέρθηκαν η μη συσχετισμένη με τη δημιουργικότητα φιλοσοφία και προσανατολισμός του. Επίσης, αναφέρθηκε η ακατάλληλη οργάνωση της παιδείας και της παιδαγωγικής διαδικασίας για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Αναλυτικότερα, το πιεσμένο και μικρό ωράριο διδασκαλίας, ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τμήμα, ο λάθος προσανατολισμός της φιλοσοφίας, των στόχων και της δομής του ΑΠΣ και η κινητικότητα των εκπαιδευτικών σε περισσότερα από ένα σχολεία θεωρήθηκαν ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ.

Ειδικά, η πίεση (μικρή διάρκεια της διδακτικής ώρας) και η έλλειψη του χρόνου (δίωρη εφαρμογή του μαθήματος τους ανά εβδομάδα και τάξη) σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τμήμα διαφάνηκε πως

δημιουργούσαν ένα ανασταλτικό για τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι ΚΦΑ ανέφεραν πως σ' αυτό το ανασταλτικό περιβάλλον δεν μπορούσαν να εκδηλώσουν τις απαραίτητες διδακτικές συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα (έμφαση στην εξατομικευμένη μάθηση, στον πειραματισμό και στις ευκαιρίες έκφρασης κάθε παιδιού, προσωπική ενασχόληση του ΚΦΑ με κάθε παιδί).

Ο μη επαρκής χρόνος, ή η πίεση του χρόνου, έχουν αναφερθεί ως εμπόδια για την εκδήλωση της δημιουργικότητας στο εργασιακό περιβάλλον (Amabile, 1997; Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996; Groth & Peters, 1999) και έρευνες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, που διερευνούσαν τις υποκειμενικές αντιλήψεις φοιτητών κι εκπαιδευτικών, έχουν υποστηρίξει ως εμπόδια επίσης το μη επαρκή χρόνο και το μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα (Fleith, 2000; Kampylis et al., 2009; Tan & Goh, 2002). Η θεωρία, επίσης, υποστηρίζει την πίεση χρόνου και τα χρονικά όρια ως ανασταλτικούς παράγοντες ακόμη κι ως «δολοφόνους» της δημιουργικότητας των ατόμων (Craft, 2000; Davies, 1999; Hennessey 2007; Urban, 2007).

Ο μη προσανατολισμός της φιλοσοφίας, της δομής και της οργάνωσης του ΑΠΣ στην προαγωγή της δημιουργικότητας αναφέρθηκε επίσης από πολλούς ΚΦΑ ως εμπόδιο της. Οι συμμετέχοντες αισθάνονταν πως το ΑΠΣ δεν τους βοηθά ή ακόμη και τους εμποδίζει για να διευκολύνουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους. Τα στεγανά που δημιουργεί η κάλυψη της διδακτικής ύλης στη ΦΑ και η αυστηρότητα που αποπνέεται απ' αυτή, η έμφαση στην εκμάθηση κυρίως συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων και αθλημάτων καθώς και η έμφαση της δημιουργικότητας στις μικρές τάξεις του δημοτικού και όχι στις μεγάλες, τα στενά όρια και τα προκαθορισμένα αντικείμενα της θεματολογίας και του περιεχομένου του αναφέρθηκαν με ιδιαίτερη λεπτομέρεια ως εμπόδια για τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας στους μαθητές στο μάθημα της ΦΑ. Το συμπέρασμα αυτό, πως το ΑΠΣ θεωρείται ως εμπόδιο απ' τους ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών στη ΦΑ, έρχεται σε συμφωνία με το συμπέρασμα από παρόμοιο αντικείμενο της προηγούμενης ενότητας (Α' μέρος του ΡΑC). Εκεί είχε διαπιστωθεί πως σχεδόν το ¼ των ΚΦΑ διαφωνούσε κι ακόμα 2/4 περίπου δεν μπορούσαν να αποφασίσουν αν το ΑΠΣ υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών.

Το ΑΠΣ θεωρήθηκε πως δεν υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας κι επομένως δρα ως ανασταλτικός παράγοντας γι' αυτή, απ' την πλειοψηφία των συμμετεχόντων (φοιτητών κι εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) στις έρευνες των Diakidoy και Kanari (1999) και Kampylis και συν. (2009). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Morais και Azevedo (2011) το ¼ απ' τους 576 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν αναποφάσιστοι για το αν το ΑΠΣ προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενώ το 36% ήταν αναποφάσιστοι και το 40% συμφωνούσε επί του θέματος. Επίσης, στην έρευνα της Bloomquist (2010), μέσα απ' τις αντιλήψεις μερικών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, απ' τους συνολικά 18 που συμμετείχαν σ' αυτή και που φοιτούσαν σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών στην εκπαίδευση, διαπιστώθηκε κάτι ανάλογο με την παρούσα έρευνα. Διαπιστώθηκε πως το εκπαιδευτικό σύστημα εμποδίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα από τον προσανατολισμό του ΑΠΣ σε διάφορες άλλες απαιτήσεις καθώς και στην αξιολόγηση των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως το εκπαιδευτικό σύστημα ή αλλιώς η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική δεν αποδίδει, αφού, αντιλαμβάνονταν ως ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ διάφορα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και των πόρων του με βασικότερο τη δομή και τον προσανατολισμό του ΑΠΣ της ΦΑ. Η διαπίστωση αυτή προξενεί ιδιαίτερη εντύπωση αν ληφθεί υπόψη πως:

α) η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας, την τελευταία δεκαετία, θεωρητικά ακολούθησε την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ (ΕΚ 2008 / C 86/01, 2010 / C 117/01 και 2008/C 141/10) για την προαγωγή της δημιουργικότητας,

β) ο σκοπός της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας ήταν και είναι να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες

προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά καθώς και να αναπτύξουν τη δημιουργική τους σκέψη (Ν. 1566/85, άρθρο 1, §1 και 1γ)<sup>43</sup>,

γ) ένας απ' τους επί μέρους στόχους της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ήταν και είναι η καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Ν. 1566/85, άρθρο 1, §1 και 1γ) και

δ) το ΔΕΠΠΣ (ΠΙ, 2003) της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης υποστήριξε την προαγωγή της δημιουργικότητας στα σχολεία και στο μάθημα της ΦΑ,

Απ' όλα τα παραπάνω συμπεραίνεται ένας λανθάνων αντίκτυπος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πράξη και αυτό το συμπέρασμα δεν είναι η εξαίρεση στον κανόνα. Η Craft (2005) ανέφερε πως ακόμη και όταν η εκπαιδευτική ανοικοδόμηση και τα ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν την αύξηση των δραστηριοτήτων και τη δέσμευση προς τη διδασκαλία που προάγει τη δημιουργικότητα και τη δημιουργική μάθηση, μπορούν να παρατηρηθούν διάφορα προβλήματα στη «μετάφραση» απ' την εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαιδευτική πράξη. Η συγγραφέας υποστήριξε πως τα διάφορα παράδοξα της εκπαιδευτικής ανοικοδόμησης, τα αποσυνδεδεμένα ΑΠΣ και η οργάνωση των ΑΠΣ αποτελούν τρεις μεγάλες περιοχές προκλήσεων στη μετάφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην πράξη.

Σκοπός της παρούσας έρευνας δεν ήταν να διερευνήσει αυτή την «προβληματική μετάφραση» της προαγωγής της δημιουργικότητας απ' την εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαιδευτική πρακτική και να εντοπίσει τα αίτια της. Αυτό προέκυψε έμμεσα απ' τον απόηχο που αφήνει η τελευταία στη διευκόλυνση της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ του δημοτικού. Παρ' όλ' αυτά, αν γινόταν μία προσπάθεια να διαλευκανθούν οι αντιλήψεις των ΚΦΑ για το λανθάνων προσανατολισμό, τη δομή και την οργάνωση του ΑΠΣ, αυτό θα ήταν εφικτό, αν και μονόπλευρο, μέσα από μια σύντομη μελέτη του ΑΠΣ της ΦΑ του δημοτικού.

Η δημιουργικότητα και ο τρόπος της προαγωγής της, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αναφέρονται μέσα στο ΑΠΣ της ΦΑ του δημοτικού. Η δημιουργική μέθοδος διδασκαλίας (εξερεύνησης κι ανακάλυψης) προτείνεται ως η πλέον αρμόζουσα για τα μαθήματα του τομέα της ψυχοκινητικής αγωγής του δημοτικού και η δημιουργικότητα, η κινητική δημιουργικότητα, η δημιουργική κίνηση και η

<sup>43</sup> Νόμος υπ' αριθμ. 1566 (26-09-1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (ΦΕΚ 167/Α/ 30-09-1985) [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf)

δημιουργική έκφραση συμπεριλαμβάνονται ως έννοιες, στόχοι, ειδικοί σκοποί και άξονες διάφορων τομέων της προσωπικότητας του μαθητή.

Με μια πιο προσεκτική ματιά στο ΑΠΣ ΦΑ του δημοτικού διαπιστώνεται πως η δημιουργικότητα παρουσιάζεται άλλοτε ως στοιχείο του άξονα του γνωστικού περιεχομένου της ψυχοκινητικής αγωγής, άλλοτε ως γενικός στόχος της μουσικοκινητικής αγωγής, άλλοτε ως στόχος του συναισθηματικού τομέα διάφορων θεματικών ενοτήτων (π.χ. Α1: αίσθηση του χώρου και του χρόνου, Α4: πλευρική κίνηση) και άλλοτε ως αυτοτελής θεματική ενότητα (Α7: φαντασία και δημιουργικότητα) και παράλληλα στόχος του γνωστικού και του συναισθηματικού της τομέα, για τις τάξεις της Α' και Β' δημοτικού. Επιπρόσθετα, η δημιουργική κίνηση αναφέρεται ως ειδικός σκοπός του ψυχοκινητικού τομέα, ως στόχος του συναισθηματικού τομέα και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας ως ειδικός σκοπός του γνωστικού τομέα. Προχωρώντας στις τάξεις Γ' και Δ' δημοτικού η αναφορά σ' αυτούς τους όρους ελαττώνεται σημαντικά, ενώ στην Ε' και ΣΤ' ο όρος της δημιουργικότητας αναφέρεται μόνο σ' ένα υποκεφάλαιο των μεθόδων και στηλ διδασκαλίας στη ΦΑ.

Μέσα απ' όλες τις αναφορές στη δημιουργικότητα, σε συνώνυμους όρους και στην ανάπτυξη της στο ΑΠΣ της ΦΑ του δημοτικού προκαλείται μια σύγχυση για το πως αυτή συλλαμβάνεται ως έννοια και πως τελικά προσεγγίζεται. Άλλοτε παρουσιάζεται ως στοιχείο του άξονα, άλλοτε ως γενικός στόχος ή στόχος του ψυχοκινητικού ή του γνωστικού ή του συναισθηματικού τομέα διάφορων θεμάτων ή θεματικών ενοτήτων, άλλοτε ως θέμα ή θεματική ενότητα. Επομένως, αν όχι συνειδητά, ακόμη κι ασυνείδητα δημιουργούνται διάφορες αντιφάσεις κι ερωτηματικά στον τρόπο που η δημιουργικότητα και η προαγωγή της προσεγγίζονται απ' το ΑΠΣ. Τελικά, πως προσεγγίζεται η δημιουργικότητα; διδάσκεται, ως ένα θέμα διδασκαλίας, ή προάγεται μέσα από άλλα θέματα διδασκαλίας; είναι στόχος ή επιδίωξη κάποιων δραστηριοτήτων, κάποιων μαθημάτων, είναι στόχος κάποιου τομέα (γνωστικού, συναισθηματικού, ψυχοκινητικού) ή στοιχείο στον άξονα του γνωστικού περιεχομένου τους; είναι ικανότητα, δεξιότητα ή συνδυασμός δεξιοτήτων, είναι μια διαδικασία, ένα αποτέλεσμα, μια κατάσταση ή ιδιότητα απ' την οποία χαρακτηρίζεται κι ο ίδιος ο μαθητής;

Ένα ακόμη γενικότερο συμπέρασμα που απορρέει μέσα απ' την παρατήρηση του ΑΠΣ της ΦΑ του δημοτικού είναι πως η δημιουργικότητα



προάγεται κυρίως στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και κυρίως ως μια ικανότητα μη λεκτικής επικοινωνίας μέσα από κάποια μαθήματα της ψυχοκινητικής (ανάπτυξη βασικών κινήσεων και βασικών κινητικών δεξιοτήτων) και αρκετών μαθημάτων της μουσικοκινητικής. Αντίθετα, δεν αναφέρεται πουθενά στις αθλοπαιδιές και στην ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων καθώς και στα παιχνίδια, ενώ στους παραδοσιακούς χορούς καταλαμβάνει μια πολύ μικρή θέση ως στόχος κάποιων επιμέρους δραστηριοτήτων σε μερικά απ' τα μαθήματα αυτά.

Εν αντιθέσει με το ΑΠΣ ΦΑ του δημοτικού που δεν επιδιώκει την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στους μαθητές μέσω των παιχνιδιών, των χορών, των αθλοπαιδιών και των αθλητικών δεξιοτήτων, αλλά και μέσω των μεγαλύτερων τάξεων, παρ' όλ' αυτά, αυτή φάνηκε πως εκδηλώνεται και σ' αυτές τις κινητικές δραστηριότητες μέσα απ' το πρώτο αντικείμενο του Β' μέρους του ΡΑC (παραδείγματα εκδήλωσης της δημιουργικότητας των μαθητών) καθώς και λεκτικά ως ιδέες ή προτάσεις των μαθητών.

Επομένως, έστω και μέσα απ' αυτή τη μονόπλευρη προσπάθεια εξήγησης των υποκειμενικών θεωριών των ΚΦΑ για την ακαταλληλότητα του ΑΠΣ μέσα από μια σύντομη μελέτη του, μπορεί πιθανώς να εξηγηθεί ο μη αντίκτυπος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πράξη.

3) *Προσωπικότητα και προσόντα ΚΦΑ*. Αυτός ο ανασταλτικός παράγοντας αναδείχθηκε από εξίσου μεγάλο πλήθος αναφορών των ΚΦΑ. Τα εμπόδια που συνέθεσαν αυτόν τον παράγοντα αφορούσαν κυρίως ακατάλληλες διδακτικές ενέργειες και συμπεριφορές των ΚΦΑ, που όπως αντιλαμβάνονταν οι συμμετέχοντες δεν ενδείκνυνται για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Επίσης, ελλείψεις στο θεωρητικό υπόβαθρο καθώς και αρνητικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΚΦΑ αναφέρθηκαν ως αναστολές για την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη. Συνοπτικά, τα εμπόδια που αναφέρθηκαν, αφορούσαν: α) τις διδακτικές συμπεριφορές, β) τις ικανότητες και γ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΚΦΑ. Αυτές οι τρεις κατηγορίες αναδείχθηκαν και από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Esquivel (1995) που αφορούσε έρευνες για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία για τη δημιουργικότητα. Η συγγραφέας τόνισε πως η μελέτη σ' αυτό το πεδίο είναι πάρα πολύ περιορισμένη, παρ' όλ' αυτά τέτοιου είδους έρευνες θα πρέπει να

εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία της μελέτης για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά τις συμπεριφορές, διαπιστώθηκε πως η αυστηρότητα του ΚΦΑ λειτουργεί ως βασικό εμπόδιο στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών. Κάποιοι συμμετέχοντες ανέφεραν γενικά πως θεωρούσαν την αυστηρότητα του ΚΦΑ ως εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας και κάποιο άλλοι ανέφεραν, σε προσωπικό επίπεδο, πως η αυστηρότητα τους απορρέει απ' την ανάγκη τους να διατηρήσουν τον έλεγχο της τάξης, την πειθαρχία των μαθητών και την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος τους. Αυτή η μερίδα των ΚΦΑ διαφάνηκε πως αντιλαμβάνεται την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών τους αλληλένδετη με την εκδήλωση ανάρμοστων και ανεπιθύμητων συμπεριφορών τους, που οδηγούν στη διάσπαση της συνοχής του μαθήματος και στην έλλειψη πειθαρχίας στην τάξη.

Η παρούσα έρευνα, δεν είναι η μοναδική που κατέγραψε τέτοιου είδους αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα της C. L. Scott (1999) διαπιστώθηκε πως οι 144 Αμερικάνοι εκπαιδευτικοί (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) θεωρούσαν τους δημιουργικούς μαθητές ως πιο ενοχλητικούς στην τάξη σε σχέση με τους λιγότερο δημιουργικούς μαθητές. Επομένως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής αντιλαμβάνονταν πως υπάρχει μια θετική συσχέτιση μεταξύ των δημιουργικών και των μη επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη (π.χ. παρενόχληση του μαθήματος – μη ομαλή ροή του). Επίσης, στην έρευνα των Westby και Dawson (1995) διαπιστώθηκε, απ' τις αντιλήψεις 16 Αμερικάνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, πως για να είναι κάποιο παιδί δημιουργικό και να εξακολουθεί να είναι αγαπητό απ' τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει να διαθέτει τέτοια γνώρισμα που το καθιστούν εύκολα διαχειρίσιμο μέσα στην τάξη. Επομένως, για τους συμμετέχοντες αυτής της έρευνας διαφάνηκε πως αποδεκτοί δημιουργικοί μαθητές είναι αυτοί που συνάμα εμφανίζουν χαρακτηριστικά εύκολης διαχείρισης στην τάξη (π.χ. είναι συγκαταβατικοί, καλοσυνάτοι, αξιόπιστοι, υπεύθυνοι, λογικοί). Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Cachia και Ferrari (2010) σχεδόν το 90% των συμμετεχόντων (7.659 Ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) υποστήριξε πως επιβραβεύει και συμπεριφορές των μαθητών που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα (φαντασία, περιέργεια και αναζήτηση, ικανότητα να παράγουν κάτι νέο), αλλά και τις συμπεριφορές τους που

συνεισφέρουν σ' ένα καλό και ήσυχο περιβάλλον. Το συμπέρασμα που απορρέει, τουλάχιστον απ' τη μεριά των εκπαιδευτικών, είναι πως απ' τη μια η δημιουργικότητα αρκετές φορές συγχέεται με ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών κι απ' την άλλη, αυτή είναι επιθυμητή, αλλά παράλληλα επιθυμητό είναι κι ένα εύκολα διαχειρίσιμο και ήσυχο περιβάλλον στην τάξη.

Η δημιουργικότητα στα σχολεία αρκετές φορές συσχετίζεται με τις μη αποδεκτές και ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη και ο Lucas (2001) ανέφερε πως πολλές φορές εκλαμβάνεται λανθασμένα ως μη υπακοή και αγένεια των μικρών παιδιών. Ο Englehart (2009) τόνισε πως οι ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών δε φέρνουν μόνο υπερβολική αναστάτωση στην τάξη, αλλά, μπορεί να δημιουργήσουν ένα αξιοσημείωτο άγχος στον εκπαιδευτικό. Ο συγγραφέας τόνισε πως οι συνήθειες πρακτικές και συμπεριφορές πολλών εκπαιδευτικών στην προσπάθεια τους να ελαχιστοποιήσουν αυτές τις ανάρμοστες συμπεριφορές των μαθητών τους είναι να υιοθετήσουν μια πολύ αυστηρή, απόλυτη και απολυταρχική στάση απέναντι τους. Με τον τρόπο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να διατηρήσει ένα άκαμπτο και προβλέψιμο περιβάλλον και να ελέγχει τους μαθητές του μέσω του εκφοβισμού. Αυτή η στάση του εκπαιδευτικού μπορεί πράγματι, σε πολλές περιπτώσεις, να καταστήσει τη διδασκαλία πιο εύκολη, να διατηρήσει την τάξη πιο ήσυχη και τους μαθητές πιο εύκολα διαχειρίσιμους, όμως, δεν είναι ότι καλύτερο για τους μαθητές, ειδικά όσον αφορά την προαγωγή της δημιουργικότητας τους.

Η έρευνα των Ng και Smith (2002) ήταν αρκετά διαφωτιστική όσον αφορά τη σχέση της στάσης του εκπαιδευτικού και των συμπεριφορών που ενθαρρύνει στην τάξη, σε σχέση με τη δημιουργικότητα. Απ' την έρευνα τους διαπιστώθηκε πως οι συντηρητικές – αυταρχικές διδακτικές συμπεριφορές συσχετίζονται: α) σημαντικά θετικά με την τάση της ενθάρρυνσης των επιθυμητών αλλά όχι δημιουργικών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη (Desirable but Uncreative / DBU) και β) σημαντικά αρνητικά με την τάση της ενθάρρυνσης των δημιουργικών αλλά όχι επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη (Creative but Undesirable / CBU). Αντιθέτως, οι φιλελεύθερες – δημοκρατικές διδακτικές συμπεριφορές διαπιστώθηκε πως συσχετίζονται: α) σημαντικά θετικά με την τάση της ενθάρρυνσης των CBU συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη και β) σημαντικά αρνητικά με την τάση της ενθάρρυνσης των DBU συμπεριφορών των μαθητών στην τάξη. Απ' αυτή την έρευνα διαφάνηκε πως υπάρχει ένα παράδοξο

κατά την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη κι αυτό το παράδοξο πηγάζει απ' την αντιπάθεια μεταξύ των δημιουργικών και επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών μέσα στην τάξη. Το συμπέρασμα των ερευνητών ήταν πως οι εκπαιδευτικοί που υιοθετούν συντηρητικές και αυταρχικές διδακτικές συμπεριφορές είναι πιθανότερο να αντιμετωπίσουν αυτό το παράδοξο.

Απ' την παρούσα έρευνα, διαπιστώθηκε, πως αρκετοί ΚΦΑ αναγνωρίζουν πως αυταρχικές συμπεριφορές δεν προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επίσης, διαφάνηκε πως κάποιοι απ' αυτούς θεωρούν πράγματι πως αντιμετωπίζουν το παραπάνω παράδοξο, αφού ανέφεραν ως εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους την προσωπική τους αυταρχική συμπεριφορά, την οποία υιοθετούν για να διατηρήσουν την πειθαρχία των μαθητών, τον έλεγχο της τάξης, τη συνοχή και τη λειτουργία του μαθήματος. Αν και οι αναφορές σε προσωπικό επίπεδο είναι λίγες στο σύνολο τους, παρ' όλ' αυτά διαφάνηκε πως υπάρχει η πιθανότητα για το παραπάνω παράδοξο να εμφανιστεί στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας μας, το οποίο ασπάζεται τη Δυτική κουλτούρα κι επομένως ένα πιο φιλελεύθερο, δημοκρατικό κι εστιασμένο στο άτομο πολιτισμό. Οι Ng και Smith (2002), κατέληξαν σε ένα εν μέρει αντίθετο συμπέρασμα, πως οι συντηρητικές και αυταρχικές διδακτικές συμπεριφορές είναι πιθανότερο να εμφανιστούν σε πολιτισμούς του *κολεκτιβισμού*<sup>44</sup>, όπως αυτούς της Ανατολής και της Ασίας και όχι σε *ατομικιστικούς*<sup>45</sup> πολιτισμούς όπως αυτούς της Δύσης. Το συμπέρασμα αυτό στηρίχτηκε στη συγκριτική μελέτη Ασιατών και Αυστραλιανών φοιτητών εκπαίδευσης, σε άτομα προερχόμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς. Παρ' όλ' αυτά, μέσα απ' την παρούσα έρευνα διαφάνηκε πως και στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας μας, που ασπάζεται τη Δυτική κουλτούρα, η οποία δεν καλλιεργεί το συντηρητικό-αυταρχικό πρότυπο διδασκαλίας, το παράδοξο αυτό ίσως να εμφανίζεται.

Στο σημείο αυτό, το ερώτημα που προκύπτει είναι αν πράγματι η προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών σχετίζεται θετικά με ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη, που επιφέρουν την αναστάτωση και το χάσιμο του ελέγχου της. Αυτό το ισχυρίστηκαν μερικοί ΚΦΑ της παρούσας έρευνας, ενώ διαφάνηκε κι απ' τα αποτελέσματα άλλων ερευνών μέσω των αντιλήψεων των

<sup>44</sup> Κολεκτιβισμός (collectivism): κοινωνικό οικονομικό σύστημα που αποδέχεται το θεσμό της κολεκτίβας, δηλαδή, των μονάδων εργασίας στις οποίες εκκλίπει η ατομική ιδιοκτησία.

<sup>45</sup> Ατομικισμός (individualism): στάση και συμπεριφορά του ατομικιστή εκείνου που σκέπτεται κι ενεργεί με βάση αποκλειστικά μαι μόνο το άτομο του.

εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα (C. L. Scott, 1999; Westby & Dawson, 1995). Αυτοί οι ΚΦΑ που υποστήριξαν πως εκδηλώνουν πιο αυταρχικές και συντηρητικές διδακτικές συμπεριφορές αισθάνονταν πως αυτές είναι απόρροια των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών τους στην τάξη, οι οποίες εκδηλώνονταν κατά την προαγωγή της δημιουργικότητας τους.

Αυτή η άποψη, πως η προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη επιφέρει αναστάτωση, απώλεια του ελέγχου της και έλλειψη πειθαρχίας κι ανάρμοστης συμπεριφοράς των μαθητών είναι αναληθής κι αυτό αποδεικνύεται παρακάτω. Μέσω της φυσικής παρατήρησης των 60 μαθημάτων (διαδικασία της τρίτης ερευνητικής υπόθεσης) που είχαν ως στόχο την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, διαπιστώθηκε πως ο έλεγχος της τάξης, η πειθαρχία των μαθητών και η ομαλή έκβαση του μαθήματος (ως αποτέλεσμα επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών μέσα στην τάξη) διατηρούνταν μέσω διδακτικών συμπεριφορών που έτειναν προς το φιλελεύθερο – δημοκρατικό πρότυπο διδασκαλίας και τα αποτελέσματα των μαθητών ήταν πράγματι δημιουργικά. Επίσης, διαπιστώθηκε πως ο έλεγχος της τάξης, η πειθαρχία των μαθητών και η ομαλή έκβαση του μαθήματος (ως αποτέλεσμα επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών μέσα στην τάξη) διατηρούνταν μέσω διδακτικών συμπεριφορών που έτειναν προς το συντηρητικό – αυταρχικό πρότυπο διδασκαλίας, αλλά στα αποτελέσματα των μαθητών ήταν φανερή η απουσία της δημιουργικότητας. Αν και οι διαπιστώσεις αυτές δεν απορρέουν από κάποια ερευνητική υπόθεση της παρούσας έρευνας, παρ' όλ' αυτά κρίνεται σκόπιμη η αναφορά τους γιατί αποδεικνύουν την ανακρίβεια της παραπάνω άποψης, η οποία συνδέει την αναστάτωση και το χάσιμο του ελέγχου της τάξης όταν προάγεται η δημιουργικότητα των μαθητών. Μάλιστα, οι παραπάνω διαπιστώσεις οδηγούν σε δύο σημαντικά συμπεράσματα. Πρώτον, η διατήρηση του ελέγχου της τάξης, της πειθαρχίας των μαθητών και της ομαλής έκβασης του μαθήματος (ως αποτέλεσμα επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών μέσα στην τάξη) συσχετίζονται θετικά με διδακτικές συμπεριφορές που τείνουν και προς τα δύο πρότυπα διδασκαλίας (δημοκρατικό και αυταρχικό) και δεύτερον, η προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών υφίσταται στην πλειοψηφία των περιπτώσεων με τις διδακτικές συμπεριφορές που τείνουν προς το φιλελεύθερο – δημοκρατικό πρότυπο διδασκαλίας. Επαγωγικά, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι διδακτικές συμπεριφορές που τείνουν προς το φιλελεύθερο – δημοκρατικό πρότυπο διδασκαλίας, προάγουν τη δημιουργικότητα των



μαθητών και δε φαίνεται να συμβάλλουν στην απώλεια της πειθαρχίας των μαθητών, στην αναστάτωση της τάξης και στην εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών μέσα σ' αυτή. Αντίθετα, οι διδακτικές συμπεριφορές που τείνουν προς το αυταρχικό – συντηρητικό πρότυπο διδασκαλίας μπορεί να συμβάλλουν στη διατήρηση του ελέγχου και της πειθαρχίας της τάξης και στην εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών μέσα σ' αυτή (π.χ. πειθαρχία, συμμόρφωση), αλλά δεν προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Επιπρόσθετα, μέσω της φυσική παρατήρησης των 60 μαθημάτων διαφάνηκε πως όταν η πειθαρχία στην τάξη δεν επιβαλλόταν και δεν απαιτούνταν απ' τους μαθητές, αλλά κατακτιόταν απ' τον ΚΦΑ λόγω της ζεστής διαπροσωπικής σχέσης, της αμοιβαίας εκτίμησης και τους αμοιβαίου σεβασμού που είχε με τους μαθητές του, το μάθημα διεξαγόταν ομαλά. Μέσα σ' αυτό το κλίμα, τα όρια συμπεριφορών ήταν ευνόητα κι αυτό μπορούσε να παρατηρηθεί απ' το πρώτο λεπτό των μαθημάτων. Η ζεστή διαπροσωπική σχέση μεταξύ του ΚΦΑ και των μαθητών, καθώς και ο σεβασμός κι η εκτίμηση των μαθητών προς τον ΚΦΑ και το ρόλο που διαδραματίζει, αλλά και το αντίστροφο, διαφάνηκε πως συνέβαλαν στην ομαλή έκβαση των μαθημάτων για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Μπορεί σε κάποια απ' τα μαθήματα να επικρατούσε μια μικρή αναστάτωση στην τάξη, η οποία κρίνεται μέχρι ενός σημείου φυσιολογική, λόγω της φύσης, του έντονου αυθορμητισμού και του παρορμητισμού των μικρών παιδιών. Μολαταύτα, στην τάξη επαναφερόταν άμεσα το ήρεμο και ήσυχο κλίμα και η ομαλή λειτουργία του μαθήματος κι αυτό δε συνέβαινε μέσω του εκφοβισμού των μαθητών και της αυστηρότητας του ΚΦΑ, αλλά μέσω της υπενθύμισης και συνειδητοποίησης των ορίων στο μάθημα και πως σ' αυτό είναι συνυπεύθυνοι κι οι ίδιοι, κι αυτό φαινόταν πως είχε καλλιεργηθεί στα παιδιά.

Η Craft (2000) ανέφερε ως πολύ σημαντικό παράγοντα για την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη την αυθεντική διαπροσωπική σχέση μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, τονίζοντας στοιχεία όπως της ζεστασιάς και της προσωπικής επαφής μεταξύ τους, κάτι που διαπιστώθηκε και στην παρούσα έρευνα, σε λίγες όμως περιπτώσεις, κατά την παρατήρηση των 60 μαθημάτων. Η Craft (2000) τόνισε, επίσης, πως ο έλεγχος του περιβάλλοντος της μάθησης απαιτεί μεγάλη επιδεξιότητα και πως είναι δύσκολο να σχεδιάσει κάποιος εκπαιδευτικός μαθησιακούς στόχους και να εμπλέξει τα παιδιά σ' αυτούς απ' τη δική τους προοπτική, ειδικά όταν στα περισσότερα σχολεία, το μέγεθος της τάξης

είναι αρκετά μεγάλο. Η συγγραφέας τόνισε πως μέσα από μαθήματα όπου ο εκπαιδευτικός προάγει επιτυχώς τη δημιουργικότητα των παιδιών, ο ίδιος παραμένει στο κέντρο του ελέγχου, αλλά στην καρδιά της διαδικασίας βρίσκεται ο μαθητής, γι' αυτό τα μαθήματα αυτά είναι προσανατολισμένα στο μαθητή. Ο Sawyer (2006) ανέφερε πως για να χτιστεί μια δημιουργική τάξη θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παραιτηθούν απ' τον έλεγχο της. Αυτό, φυσικά αγχώνει πολλούς εκπαιδευτικούς και φαντάζει ιδιαίτερα τρομακτικό ως ιδέα κυρίως στους αρχάριους εκπαιδευτικούς. Ο συγγραφέας τονίζει πως μια απ' τις πιο δύσκολες δεξιότητες για τους εκπαιδευτικούς είναι να σπάσουν τις δομημένες ρουτίνες του μαθήματος τους και να παραχωρήσουν ένα μέρος της καθοδήγησης στους μαθητές.

Αυτές τις ρουτίνες της υπερβολικής καθοδήγησης απ' τη μεριά των ΚΦΑ και τον ακατάλληλο προσανατολισμό κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους, που δεν εστιάζεται στο μαθητή, φαίνεται πως αναγνώρισαν αρκετοί συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Η δασκαλοκεντρική και παραγγελματική διδασκαλία, η παρεμπόδιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, η αποθάρρυνση στο να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και να διατυπώνουν ελεύθερα τις ερωτήσεις, ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς τους, αναφέρθηκαν ρητά απ' τους ΚΦΑ πως δεν αφήνουν πολλά περιθώρια στην έκφραση του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους. Αυτές οι διδακτικές συμπεριφορές έχουν ως αποτέλεσμα την καταστολή του αισθήματος της ανεξαρτησίας, της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών. Αυτά, όπως προαναφέρθηκε, είναι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των δημιουργικών μαθητών και η αναστολή ή παρεμπόδιση τους συντελεί στη διαμόρφωση ενός ακατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ.

Άλλα αίτια που διαπιστώθηκε πως συμβάλλουν στη μη επίδειξη κατάλληλων διδακτικών συμπεριφορών για την προαγωγή της δημιουργικότητας, αλλά εκφράστηκαν ρητά απ' τους ΚΦΑ ως εμπόδια, αφορούσαν το ελλιπές θεωρητικό τους υπόβαθρο, με άλλα λόγια τις ικανότητες τους. Οι ΚΦΑ αναφέρθηκαν στην έλλειψη αντίστοιχων βιωμάτων στα σχολικά τους χρόνια, στην έλλειψη αντίστοιχων εμπειριών (σε θεωρία και πρακτική) τόσο στην εκπαίδευση τους (ως φοιτητές) όσο και στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία (ως ΚΦΑ). Δεν ήταν λίγοι οι ΚΦΑ που ανέφεραν πως η έλλειψη γνώσεων κι εμπειρίας, η

έλλειψη επιμόρφωσης και σεμιναρίων για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας, για χρήση ειδικών τεχνικών και ειδικών δραστηριοτήτων για την προαγωγή της δημιουργικότητας αποτελεί τροχοπέδη γι' αυτούς.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, γνώση κι επιμόρφωση, σε σχετικά με τη δημιουργικότητα θέματα, φαίνεται να βοηθούν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς στην κατανόηση και την προαγωγή της κι επαγωγικά η έλλειψη τους στέκεται ως εμπόδιο στη διευκόλυνση της. Στην έρευνα των Cachia και Ferrari (2010) οι μισοί και παραπάνω απ' τους συμμετέχοντες (7.659 ευρωπαίοι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) δεν είχαν λάβει εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα όταν σπούδαζαν, ενώ ένα ακόμη 43% δεν είχε επιμορφωθεί επάνω σε καινοτόμες παιδαγωγικές ή μεθόδους. Επίσης, το ποσοστό των Ελλήνων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή και δεν είχαν λάβει εκπαίδευση σχετική με τη δημιουργικότητα όταν σπούδαζαν ήταν περίπου 42% (N=1203). Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής διαπιστώθηκε πως η επιμόρφωση κι εκπαίδευση είχε αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (βρέθηκαν διαφορές μεταξύ αυτών που είχαν εκπαιδευτεί κι αυτών που δεν είχαν εκπαιδευτεί σε διάφορα θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα). Επίσης, οι συμμετέχοντες που ανέφεραν πως δεν έλαβαν εκπαίδευση σχετική με τη δημιουργικότητα όταν σπούδαζαν, παρουσίασαν πιο διχοτομημένες και πιο αρνητικές απόψεις για τη δημιουργικότητα.

Στην έρευνα των Kamyrlis και συν. (2009) το 98,5% των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αισθάνονταν πως ο ρόλος τους συμπεριλαμβάνει την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Παρ' όλ' αυτά αρκετά λιγότεροι απ' το ¼ των συμμετεχόντων θεωρούσαν πως έχουν λάβει επαρκή εκπαίδευση για την προαγωγή της δημιουργικότητας, ενώ περισσότεροι απ' τα 2/4 τους υποστήριξαν το αντίθετο (δεν αισθάνονταν προετοιμασμένοι) και το ¼ απ' αυτούς δεν ήξεραν πως να απαντήσουν. Οι ερευνητές τόνισαν πως χρειάζεται περαιτέρω έρευνα για να εξακριβωθεί γιατί οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται καλά προετοιμασμένοι για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους και σ' αυτό το ερώτημα προσπάθησε η παρούσα έρευνα να απαντήσει. Σε μια ακόμη έρευνα, αυτή των Groth και Peters (1999), η εκπαίδευση και η έλλειψη γνώσεων καταγράφηκαν μέσα στα πιο κοινά αναφερθέντα εμπόδια για τη δημιουργικότητα, σύμφωνα με τις αντιλήψεις 1781 συμμετεχόντων (διευθυντές και υποδιευθυντές διάφορων οργανισμών).

Επίσης, από άλλες έρευνες έχει υποστηριχτεί πως όταν εφαρμόζονται επιμορφωτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της, αυτά έχουν θετικό αντίκτυπο στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική τους πρακτική στην τάξη. Για παράδειγμα, στην έρευνα της Alencar (1991) σχεδιάστηκε κι εφαρμόστηκε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς σχετικά με τις προσωπικές τους δημιουργικές ικανότητες και με βασικά συσχετισμένα με τη δημιουργικότητα θέματα και την προαγωγή της στο σχολικό πλαίσιο. Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως το επιμορφωτικό πρόγραμμα είχε θετική επίδραση στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των εκπαιδευτικών και στην εκμάθηση των δεξιοτήτων που συσχετίζονται με τη δημιουργική σκέψη και την καλλιέργεια τους μέσα στην τάξη. Ένα ακόμη επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη δημιουργικότητα και την επικεντρωμένη στη δημιουργικότητα διδασκαλία των επιστημών εφαρμόστηκε σε 35 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κορέας που δίδασκαν επιστημονικά αντικείμενα (φυσική, χημεία, γεωγραφία) στην έρευνα των Park, Lee και Cramond (2006). Απ' τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκαν τουλάχιστον τέσσερις μεγάλες αλλαγές στις αντιλήψεις τους για τη δημιουργικότητα και τη διδασκαλία των επιστημών που ήταν απόρροια της επιμόρφωσής τους. Οι εκπαιδευτικοί κατ' αρχήν ασπάστηκαν τη φύση της καθημερινής δημιουργικότητας και πως όλοι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να είναι δημιουργικοί μέχρι ένα βαθμό, ενώ πριν την επιμόρφωση αισθάνονταν πως μόνο λίγοι μαθητές είναι δημιουργικοί και μόνο σ' αυτούς μπορούν να προάγουν τη δημιουργικότητα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί και να διευκολυνθεί στους μαθητές με πολύ περισσότερες μεθόδους απ' ότι γνώριζαν πριν την επιμόρφωσή τους. Επιπρόσθετα, αναγνώρισαν πως τα αντικείμενα των επιστημών διαθέτουν μια ευρεία ποικιλία θεμάτων για την προαγωγή της δημιουργικότητας απ' ότι αντιλαμβάνονταν πριν επιμορφωθούν και πως υπάρχουν πάρα πολλοί τρόποι για να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους μέσα απ' τη διδασκαλία των επιστημών. Τέλος, αρκετοί ήταν οι εκπαιδευτικοί που υποστήριξαν πως η επικεντρωμένη στη δημιουργικότητα διδασκαλία των επιστημών μπορεί να εφαρμοστεί στη χώρα τους. Παρ' όλ αυτά κάποιοι παρέμειναν επιφυλακτικοί λόγω της μη ευελιξίας και του προσανατολισμού του ΑΠΣ και του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας τους

στην κάλυψη της διδακτέας ύλης, σε διδακτικούς στόχους κι θέματα διδασκαλίας και στον ανταγωνισμό μεταξύ των μαθητών και στο σημείο αυτό καλό είναι να υπενθυμισθεί, πως το ΑΠΣ και το υπάρχων εκπαιδευτικό σύστημα αναφέρθηκαν και στην παρούσα έρευνα ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας απ' τους ΚΦΑ.

Επιπρόσθετα, κάποιοι εκπαιδευτικοί της έρευνας των Park, Lee και Cramond (2006) αν και ασπάστηκαν την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους μέσω διάφορων νέων μεθόδων διδασκαλίας, ανέφεραν πως επειδή δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες μ' αυτές τις μεθόδους, φοβόντουσαν μήπως αυτό δεν έχει επιτυχία στην τάξη τους και ανέφεραν πως θα τους πάρει χρόνο για να υιοθετήσουν τέτοιου είδους μεθόδους διδασκαλίας. Φάνηκε, πως αρνητικά γνωρίσματα της προσωπικότητας τους, όπως ο φόβος της ανάληψης ρίσκου λόγω του φόβου της αποτυχίας απ' την εφαρμογή νέων μεθόδων, καθώς και οι προηγούμενες εμπειρίες τους ή αλλιώς η συνηθισμένες μέθοδοι διδασκαλίας που εφάρμοζαν αποτελούσαν ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους. Παρομοίως, στην παρούσα έρευνα διάφορα γνωρίσματα της προσωπικότητας των ΚΦΑ, όπως η έλλειψη κινήτρων, ενδιαφέροντος και διάθεσης για ανανέωση και η καχυποψία και απροθυμία για ενασχόληση κι επένδυση χρόνου προς το νέο και το διαφορετικό - την προαγωγή της δημιουργικότητας μέσα απ' το μάθημα τους, αναφέρθηκαν ρητά ως εμπόδια από μια μη αμελητέα μερίδα συμμετεχόντων.

Στην έρευνα των Groth και Peters (1999), ο φόβος της πρόκλησης, ο φόβος της αποτυχίας, η έλλειψη κινήτρων και η έλλειψη ενδιαφέροντος, η έλλειψη επιθυμίας και διάθεσης, αλλά και η συνήθεια, αναφέρθηκαν απ' τους 1781 συμμετέχοντες διευθυντές και υποδιευθυντές διάφορων οργανισμών μέσα στα πιο κοινά εμφανιζόμενα εμπόδια, αλλά και στα εμπόδια που δημιουργούνται απ' τα ίδια τα άτομα για την προαγωγή της δημιουργικότητας (self-imposed obstacles). Αντίθετα, στην έρευνα των Horng, Hong, ChanLin, Chang και Chu (2005) συμμετείχαν μόνο τρεις εκπαιδευτικοί οι οποίοι όμως είχαν βραβευθεί με το ειδικό βραβείο δημιουργικής διδασκαλίας (GreaTeach Creative Instruction Award). Στην έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε μέσα απ' την ανάλυση συνεντεύξεων, διδακτικών πλάνων και βιντεοσκοπημένων μαθημάτων πως κάποιοι απ' τους παράγοντες που επηρέαζαν τη δημιουργική διδασκαλία ήταν γνωρίσματα της προσωπικότητας αυτών των εκπαιδευτικών, όπως η επιμονή τους, η επιθυμία



τους να αναπτυχθούν, η αποδοχή νέων εμπειριών και η αυτο-πεποίθηση τους. Επομένως, για να προάγει κάποιος εκπαιδευτικός τη δημιουργικότητα στην τάξη του, θα πρέπει πιθανώς και πρωτίστως να χαρακτηρίζεται απ' την επιθυμία του να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί και να δοκιμάσει νέα πράγματα που αφορούν το εκπαιδευτικό του ρόλο. Αν κάποιος εκπαιδευτικός δε χαρακτηρίζεται απ' την επιθυμία του για εξέλιξη και δεν έχει τη διάθεση να επενδύσει και να δοκιμάσει νέα και διαφορετικά πράγματα στην τάξη, τότε πιθανώς δε θα αφιερώσει χρόνο σ' αυτά, θα συνεχίσει και θα προσκολλήσεται σε πεπερασμένες διδακτικές μεθόδους και τεχνικές και προφανώς δε θα διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών του.

Η Amabile (1996α, 1997) συμπεριέλαβε μέσα στα εμπόδια για τη δημιουργικότητα στον εργασιακό τομέα την υπερέμφαση στο Status Quo, την έμφαση στη διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, την άρνηση των ατόμων να αλλάξουν τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν κάποια πράγματα και την απροθυμία να αναλαμβάνουν ρίσκα.

Ο Davies (1999) ανέφερε μέσα στις πέντε κατηγορίες εμποδίων για τη δημιουργικότητα: τη μάθηση και τη συνήθεια, τα νοητικά ή αντιληπτικά εμπόδια, καθώς και τα συναισθηματικά εμπόδια. Ο συγγραφέας τόνισε πως το πρώτο (μάθηση – συνήθεια) – οι πιο γνωστοί τρόποι σκέψης και αντίδρασης, είναι το πιο φανερό εμπόδιο για τη δημιουργική σκέψη και την καινοτομία. Ο συγγραφέας τόνισε πως τα άτομα, συν το χρόνο, δυσκολεύονται στο να δουν και να δημιουργήσουν νέες πιθανότητες – να αποδράσουν ή να καταπιέσουν τις αποτρεπτικές για τη δημιουργικότητα συνήθειες τους. Όσον αφορά το δεύτερο, τα νοητικά ή αλλιώς αντιληπτικά εμπόδια, ο συγγραφέας ανέφερε πως αντανακλούν προδιαθέσεις των ατόμων για τη λειτουργική τους σταθερότητα ή προσκόλληση (*functional fixedness*)<sup>46</sup> ή στο να αντιλαμβάνονται τα πράγματα ως αντιληπτικά (*perceptual sets*)<sup>47</sup> ή νοητικά σύνολα (*mental set*)<sup>48</sup>. Έτσι για παράδειγμα αν

<sup>46</sup> Η λειτουργική σταθερότητα ή προσκόλληση είναι μια νοητική προκατάληψη ή κλίση που περιορίζει ένα άτομο να χρησιμοποιήσει ένα αντικείμενο με τον τρόπο που χρησιμοποιείται παραδοσιακά. Η έννοια της λειτουργικής προσκόλλησης δημιουργήθηκε στη μορφολογική ψυχολογία (Gestalt Psychology), ένα κίνημα της ψυχολογίας που δίνει έμφαση στην ολιστική επεξεργασία των πληροφοριών. Ο Karl Duncker (1903- 1940), μορφολογικός ψυχολόγος, όρισε τη λειτουργική προσκόλληση ως ένα νοητικό εμπόδιο κατά της χρήσης ενός αντικειμένου με νέο τρόπο, το οποίο απαιτεί την επίλυση ενός προβλήματος.

<sup>47</sup> Τα αντιληπτικά σύνολα (*perceptual set*) περιγράφονται σε πολλά κοινωνικά πλαίσια. Για παράδειγμα, όταν κάποιο άτομο έχει τη φήμη του αστείου, τα άλλα άτομα είναι πολύ πιθανό να το βρουν αρκετά διασκεδαστικό. Επίσης, τα αντιληπτικά σύνολα ενός ατόμου αντανακλούν τα

κάποιος εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί επιτυχώς μια διδακτική μέθοδο για πολλά χρόνια δε θα αναγνωρίσει μια άλλη τεχνική ως πιο αποτελεσματική. Τέλος, όσον αφορά τα συναισθηματικά εμπόδια, αυτά κρατούν τα άτομα επίσης στάσιμα και όπως επισήμανε ο Davies (1999) μπορεί να οφείλονται σε διάφορους παράγοντες που μπορεί να συσχετίζονται και με το εργασιακό περιβάλλον. Τέτοια εμπόδια μπορεί να είναι ο φόβος της αποτυχίας, της διαφορετικότητας, το άγχος, κ.λπ.

Απ' το συνδυασμό των παραπάνω θεωριών αλλά και αποτελεσμάτων άλλων ερευνών με αυτά της παρούσας διαπιστώνεται πως η συνήθεια και ο υφιστάμενος τρόπος έκβασης των μαθημάτων, η προσκόλληση στον υπάρχοντα τρόπο διδασκαλίας (διατήρηση του Status Quo) και η απροθυμία για επένδυση σε νέα και διαφορετικά πράγματα (διευκόλυνση της δημιουργικότητας των μαθητών) αποτελούν για κάποιους ΚΦΑ εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη τους.

4) *Προσωπικότητα και προσόντα μαθητών.* Δεν ήταν λίγοι οι ΚΦΑ που ανέφεραν διάφορα γνωρίσματα της προσωπικότητας των μαθητών ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους. Αυτά ήταν κυρίως φοβίες των μαθητών είτε για το αποτέλεσμα, είτε για τη μη αποδοχή τους απ' το κοινωνικό σύνολο της τάξης. Αναλυτικότερα οι ΚΦΑ ανέφεραν πως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας ήταν οι φοβίες για το άγνωστο, για το σφάλμα, για το λάθος, για την αποτυχία. Αυτές οι φοβίες μπορεί να δημιουργούνται από άλλες φοβίες όπως τη φοβία της κακής σχολικής επίδοσης, ή από φοβίες συσχετισμένες με την αντιμετώπιση απ' κοινωνικό σύνολο (συμμαθητές και ΚΦΑ). Το κορόιδεμα, η γελοιοποίηση, ο χλευασμός, τα ειρωνικά γελάκια, η απόρριψη, η αρνητική κριτική και στάση των συμμαθητών, καθώς και η αρνητική κριτική του ΚΦΑ, ήταν κάποιες απ' τις φοβίες των μαθητών που αντιλαμβάνονταν αρκετοί ΚΦΑ ως εμπόδια για την προαγωγή της

---

προσωπικά του χαρακτηριστικά. Αν για παράδειγμα κάποιο άτομο έχει επιθετική προσωπικότητα είναι πιθανό να αναγνωρίσει γρηγορότερα επιθετικές λέξεις ή καταστάσεις.

<sup>48</sup> Τα νοητικά σύνολα (mental sets) είναι υποσυνείδητες τάσεις του ατόμου να προσεγγίζουν ένα πρόβλημα με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Τα νοητικά σύνολα σχηματίζονται από παρελθόντες εμπειρίες και συνήθειες. Το παρακάτω παράδειγμα είναι χαρακτηριστικό. «Αν ένα αεροπλάνο των ΗΠΑ που μεταφέρει Καναδούς επιβάτες συντριβεί σε διεθνή ύδατα, που θα πρέπει να ενταφιαστούν οι επιζώντες;» Η διατύπωση της ερώτησης αφήνει να εννοηθεί πως δημιουργείται ένα πρόβλημα διεθνούς δικαίου. Στην πραγματικότητα όμως, η απάντηση είναι πως οι επιζώντες δεν ενταφιάζονται.

δημιουργικότητας των μαθητών. Όλες αυτές οι φοβίες των μαθητών με τη σειρά τους μπορεί να πηγάζουν από βαθύτερα αίτια, όπως η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση και η έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους, γνωρίσματα που αναφέρθηκαν ρητά απ' τους ΚΦΑ ως εμπόδια για τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, με τη σειρά τους υποδηλώνουν τη χαμηλή εσωτερική παρακίνηση του μαθητή για συμμετοχή στο μάθημα. Αυτή διαφάνηκε, επίσης, μέσα απ' τις αναφορές των ΚΦΑ ως τεμπελιά, αντιπάθεια προς το μάθημα, έλλειψη διάθεση κι ενδιαφέροντος των μαθητών για το μάθημα.

Οι τελευταίες αρνητικές τάσεις των μαθητών προς στο μάθημα της ΦΑ, φανερώνουν την αρνητική τους διάθεση για συμμετοχή, ακόμη και τη μη συμμετοχή τους σ' αυτό. Αυτή η αρνητική διάθεση μπορεί να πηγάζει είτε:

α) απ' την έλλειψη της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών, που προαναφέρθηκε και η οποία ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη θετικών συναισθηματικών εμπειριών απ' τη συμμετοχή, την ικανοποίηση και τη χαρά μέσα από δραστηριότητες,

β) απ' την ύπαρξη των φόβων, οι οποίοι ίσως οφείλονται σε αρνητικές συναισθηματικές εμπειρίες απ' τη συμμετοχή σε διάφορες δραστηριότητες και σε συνεπαγόμενες φοβίες για την αναβίωση τέτοιου είδους εμπειριών, και λειτουργούν ως αναστολές στην ψυχοσύνθεση των μαθητών,

γ) απ' τη δημιουργία ενός ακατάλληλου κλίματος στην τάξη που δεν είναι προσανατολισμένο στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, ενός κλίματος που δεν καλλιεργεί την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, την προσωπική τους ελεύθερη έκφραση, τη μάθηση μέσω της εξερεύνησης και της ανακάλυψης, το οποίο με τη σειρά του, πιθανώς φανερώνει ακατάλληλες διδακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη που τείνουν, όπως προαναφέρθηκε, προς το αυταρχικό ή/και συντηρητικό πρότυπο διδασκαλίας και

δ) απ' το συνδυασμό όλων των παραπάνω.

Όσον αφορά το μη προσανατολισμένο κλίμα της τάξης στην προαγωγή της δημιουργικότητας, αυτό επιβεβαιώθηκε ξεκάθαρα και μέσα από ακόμη μια δήλωση ενός ΚΦΑ, ο οποίος αναφέρθηκε στη «νοοτροπία των παιδιών ότι η ΦΑ είναι μόνο το ποδόσφαιρο και τα σκόρπια παιχνίδια χωρίς στόχο». Απ' αυτή την

αναφορά διαπιστώνεται πως η νοοτροπία αυτή είτε είχε ήδη καλλιεργηθεί ή εξακολουθούσε να καλλιεργείται στους μαθητές απ' τους ίδιους τους ΚΦΑ, αν λάβουμε υπόψη πως οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των παιδιών αντανakλούν σε μεγάλο βαθμό τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των μεγάλων.

Απ' τα παραπάνω διαπιστώθηκε πως κάποια αρνητικά γνωρίσματα της προσωπικότητας του μαθητή, στέκονται ως εμπόδιο για την έκφραση του δημιουργικού δυναμικού του. Βασικό αίτιο αυτών των αρνητικών γνωρισμάτων διαφάνηκε πως είναι το εκπαιδευτικό περιβάλλον που δεν είναι προσανατολισμένο στην προαγωγή της δημιουργικότητας. Μέσα σ' αυτό το περιβάλλον δημιουργείται μια σειρά αλυσιδωτών αντιδράσεων που επηρεάζουν άμεσα κι έμμεσα την προσωπικότητα του μαθητή. Αυτές οι αντιδράσεις συνθέτουν ένα κλίμα στην τάξη που προφανώς δεν καλύπτει βασικές ανάγκες των μαθητών όπως αυτή της εσωτερικής παρακίνησης και της ασφάλειας.

Είναι γνωστό πως η ανάγκη καθοδηγεί την ανθρώπινη συμπεριφορά. Κάθε άτομο, έχει ανάγκη να νιώσει ασφάλεια (safety needs), ότι ανήκει κάπου, ότι είναι μέρος ενός συνόλου (belongingness), και είναι αποδεκτό και σεβαστό μέσα σ' αυτό (esteem needs), να νιώσει πως αναγνωρίζεται και επιτυγχάνει, να μπορεί να πραγματοποιεί πράγματα από μόνο του (self-actualization needs) (Maslow, 1954). Κάθε άτομο έχει ανάγκη για συμμετοχή (social contact), αποδοχή (acceptance) και ανεξαρτησία (independence) μέσα σ' ένα σύνολο, να νοιώσει πως είναι κοινωνικά αποδεκτό (status / social standing) (Reiss, 2000). Όταν το παιδί δεν ικανοποιεί αυτές τις ανάγκες του ή όταν δέχεται αρνητική κριτική και σχόλια απ' τον ΚΦΑ και τους συμμαθητές του, τότε η διάθεση και το ενδιαφέρον του για να εκπληρώσει τις ανάγκες του αυτές και να δημιουργήσει φθίνει. Έτσι, το παιδί μπορεί να οδηγηθεί στην ανάπτυξη φοβιών (που συνήθως συνδέονται με μελλοντικά γεγονότα), όπως τη φοβία της κακής σχολικής επίδοσης ή της αποτυχίας, του κοροϊδέματος, της γελοιοποίησης ή της μη αποδοχής απ' τους συμμαθητές του, της μη ανάληψης ρίσκου. Αυτά τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή κρίνονται αρνητικά για να αναπτύξει το δημιουργικό τους δυναμικό και να εκφράσει τη δημιουργικότητά του.

Τέλος, ένα μικρό ποσοστό ΚΦΑ ανέφερε πως οι ελλειπείς γνώσεις και κινητικές εμπειρίες, καθώς και η μη ικανοποιητική ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών στέκονται ως εμπόδια στην προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ. Η θεωρία υποστηρίζει τη γνώση και την απόκτηση

γνώσεων και δεξιοτήτων ως στοιχεία που συμβάλλουν στη δημιουργικότητα. Αναλυτικότερη συζήτηση έχει προηγηθεί στην ενότητα των χαρακτηριστικών του δημιουργικού μαθητή (σελ. 217-219).

#### **Ερευνητικό ερώτημα 4**

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε αν οι ΚΦΑ επιδεικνύουν κατά τη διδασκαλία τους συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους και ποιες ακριβώς συμπεριφορές επιδεικνύουν (παρατηρούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ). Αυτό το ερευνητικό ερώτημα αποτελούσε έναν απ' τους κύριους σκοπούς της έρευνας που συνέθεταν και το πρώτο της σκέλος.

Για την καταγραφή των συμπεριφορών των ΚΦΑ αναπτύχθηκε το ερευνητικό εργαλείο CFTB. Το συγκεκριμένο εργαλείο ήταν μια λίστα ελέγχου με 18 διδακτικές συμπεριφορές υπό παρατήρηση. Το CFTB βασίστηκε πάλι στο θεωρητικό υπόβαθρο του Cropley (1997) και στο GR-CFTIndex που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε διαπολιτισμικά από το CFTIndex (Soh, 2000) του οποίου η ανάπτυξη στηρίχτηκε στο παραπάνω θεωρητικό υπόβαθρο. Με ειδικές διαδικασίες προέκυψαν οι 18 πιο εύκολα παρατηρήσιμες συμπεριφορές απ' τις συνολικά 45 του GR-CFTIndex. Το CFTB αποτελούσε έναν απ' τους επιμέρους σκοπούς του δεύτερου σκέλους της έρευνας, που χωρίς αυτό δε θα μπορούσε να διερευνηθεί η εν λόγω υπόθεση.

Ως γενική διαπίστωση, απ' τις παρατηρήσεις των συνολικά 60 μαθημάτων μπορεί να ειπωθεί πως οι ΚΦΑ δεν εμφάνιζαν συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Φυσικά, κατά την παρατήρηση, αξίζει να σημειωθεί πως παρατηρήθηκαν διάφορα φαινόμενα. Για παράδειγμα, παρατηρήθηκαν αρκετές περιπτώσεις ΚΦΑ που επιδείκνυαν στα μαθήματα τους κάποιες απ' τις συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Επίσης, παρατηρήθηκαν άλλες περιπτώσεις ΚΦΑ που επιδείκνυαν μία ή δύο συγκεκριμένες συμπεριφορές αρκετές φορές κατά τη διάρκεια ενός μαθήματος. Επιπρόσθετα, υπήρξαν κάποιες εξαιρετικές περιπτώσεις ΚΦΑ απ' τους συνολικά 30 που επιδείκνυαν στο ένα ή και στα δύο υπό παρατήρηση μαθήματα σχεδόν όλες τις συμπεριφορές και μάλιστα κάποιες με αρκετά μεγάλη συχνότητα. Τέλος, παρατηρήθηκαν και κάποιες περιπτώσεις ΚΦΑ που δεν επιδείκνυαν σχεδόν



καμία απ' τις 18 συμπεριφορές που θεωρητικά προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Γενικότερα, σχηματίστηκε μια απογοητευτική εικόνα μέσα απ' τις παρατηρήσεις των 60 μαθημάτων ΦΑ για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας. Φυσικά, αξίζει να σημειωθούν και κάποιες φωτεινές εξαιρέσεις της εικόνας αυτής που θα μπορούσαν να σταθούν ως παραδείγματα προς μίμηση για τη διευκόλυνση του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών στη ΦΑ.

Αυτά που θα συζητηθούν παρακάτω είναι κάποια συμπεράσματα, ύστερα απ' τη διεξοδική παρατήρηση κι ανάλυση των αποτελεσμάτων υπό την εξέταση κάποιων συγκεκριμένων κριτηρίων. Τα κριτήρια που διευκόλυναν στη διεξαγωγή των συμπερασμάτων ήταν τα ακόλουθα:

Ποιες συμπεριφορές:

α) είχαν τη μεγαλύτερη και τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης στα 60 μαθήματα,

β) είχαν τη μεγαλύτερη και τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης ανά μάθημα,

γ) είχαν το μεγαλύτερο και το μικρότερο μέσο όρο εμφάνισης ανά μάθημα,

γ) παρατηρήθηκαν πάνω από μία φορά στο 50% των μαθημάτων (30 μαθήματα).

δ) παρατηρήθηκαν πάνω από δύο φορές στο 50% των μαθημάτων (30 μαθήματα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, η τοποθέτηση ανοιχτών ερωτημάτων στους μαθητές για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους, ήταν η πιο συχνά παρατηρούμενη συμπεριφορά των ΚΦΑ. Η συμπεριφορά αυτή ανήκε στην πρώτη διάσταση συμπεριφορών του CFTIndex «ανεξαρτησία» (Soh, 2000), απ' την οποία και προσαρμόστηκε για την εν λόγω έρευνα και παρατηρήθηκε σε 51 απ' τα συνολικά 60 μαθήματα. Αυτό, όμως, δε σημαίνει πως παρατηρήθηκε και με μεγάλη συχνότητα σε κάθε μάθημα. Ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς αυτής πλησίαζε περίπου τις τρεις φορές ανά μάθημα ( $M=2,65$ ). Επίσης, η συμπεριφορά αυτή, παρατηρήθηκε σε ένα μάθημα εννέα φορές, ενώ σε 10 μαθήματα παρατηρήθηκε δύο φορές, σε δώδεκα μαθήματα τρεις φορές, σε

επτά μαθήματα τέσσερις φορές και σε έξι μαθήματα πέντε φορές. Επομένως, στο μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων παρατηρήθηκε από δύο έως τέσσερις φορές. Απ' όλα τα προηγούμενα θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτή η διδακτική συμπεριφορά επιδεικνύονταν σπάνια έως μερικές φορές σε περισσότερα απ' τα μισά υπό παρατήρηση μαθήματα (40).

Αυτή η διδακτική συμπεριφορά, αντανakλά την έμφαση του ΚΦΑ στην μέθοδο της ανακάλυψης, στην αποκλίνουσα παραγωγικότητα και την τάση του να ενδυναμώσει την ανεξάρτητη σκέψη, την ελευθερία και την αυτοπεποίθηση στους μαθητές. Αποτελεί ένα κομμάτι της ενίσχυσης της υπευθυνότητας των μαθητών γι' αυτά που μαθαίνουν (1<sup>η</sup> διάσταση του GR-CFTIndex).

Η δεύτερη πιο συχνά παρατηρούμενη συμπεριφορά των ΚΦΑ ήταν η ανατροφοδότηση των μαθητών με ερωτήσεις, μετά απ' την παρουσίαση των προτάσεων ή των ιδεών τους, για να τους κάνει να σκεφτούν περισσότερο. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά προήλθε απ' την τέταρτη διάσταση συμπεριφορών του CFTIndex «κριτική» (Soh, 2000), απ' την οποία και προσαρμόστηκε για την εν λόγω έρευνα. Παρατηρήθηκε σε 45 απ' τα συνολικά 60 μαθήματα, αλλά ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς αυτής ήταν περίπου δύο φορές ανά μάθημα ( $M=2,05$ ). Η μέγιστη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς σε ένα μάθημα ήταν επτά φορές, ενώ στα περισσότερα μαθήματα (12) παρατηρήθηκε δύο φορές, σε επτά μαθήματα τρεις φορές, σε έξι μαθήματα τέσσερις φορές και σε τέσσερα μαθήματα έξι φορές. Και αυτή η συμπεριφορά διαπιστώθηκε πως επιδεικνύονταν με μικρή συχνότητα, αφού στο μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων παρατηρήθηκε από δύο έως τέσσερις φορές. Απ' όλα τα προηγούμενα θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτή η διδακτική συμπεριφορά επιδεικνύονταν κυρίως σπάνια έως μερικές φορές στα μισά σχεδόν υπό παρατήρηση μαθήματα (32).

Η ανατροφοδότηση των μαθητών με ερωτήσεις για περαιτέρω σκέψη πάνω στις ιδέες και τις προτάσεις τους, αντανakλά, όπως και η προηγούμενη, έως ένα βαθμό την ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών γι' αυτά που μαθαίνουν. Οι ΚΦΑ ανατροφοδοτώντας του μαθητές τους με ερωτήσεις και όχι με έτοιμες λύσεις ή απαντήσεις τους βοηθούν να προχωρήσουν σε νέες αναζητήσεις και να ενισχύσουν τον τρόπο σκέψης τους. Με τον τρόπο αυτό ενισχύουν την ανεξαρτησία και την αυτοπεποίθηση των μαθητών τους και τους υποβοηθούν να στοχάζονται επάνω στις ίδιες τους τις ιδέες, και προτάσεις, ακόμη και να καλλιεργούν τις μεταγνωστικές τους δεξιότητες (σκέψη για τον τρόπο σκέψης

τους). Κι αυτή η συμπεριφορά, όπως και η προηγούμενη, αποτελεί ένα κομμάτι της ενίσχυσης της υπευθυνότητας των μαθητών γι' αυτά που μαθαίνουν (1<sup>η</sup> διάσταση του GR-CFTIndex).

Οι τρίτες πιο συχνά παρατηρούμενες συμπεριφορές ήταν η παροχή ευκαιριών για ομαδικές δραστηριότητες και για ανταλλαγή απόψεων και ιδεών μεταξύ τους. Οι συμπεριφορά αυτές προήλθαν απ' τη δεύτερη διάσταση συμπεριφορών του CFTIndex «ολοκλήρωση» (Soh, 2000), απ' την οποία και προσαρμόστηκαν για την εν λόγω έρευνα.

Η παροχή ευκαιριών για ομαδικές δραστηριότητες παρατηρήθηκε σε 44 απ' τα συνολικά 60 μαθήματα και ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς πλησίαζε τις δύο φορές ανά μάθημα ( $M=1,63$ ). Η μέγιστη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς σε ένα μάθημα ήταν επτά φορές, ενώ σε 16 μαθήματα παρατηρήθηκε δύο φορές, σε 12 μαθήματα τρεις φορές και σε τρία μαθήματα τέσσερις φορές. Αυτή η συμπεριφορά διαπιστώθηκε πως επιδεικνύονταν με μικρή συχνότητα στα υπό παρατήρηση μαθήματα, αφού στο μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων παρατηρήθηκε από δύο έως τρεις φορές. Απ' όλα τα προηγούμενα θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτή η συμπεριφορά επιδεικνύονταν σπανίως έως λίγες φορές στα μισά σχεδόν υπό παρατήρηση μαθήματα (32).

Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ανταλλαγή ιδεών και απόψεων παρατηρήθηκε σε 44 απ' τα συνολικά 60 μαθήματα, όμως ο μέσος όρος εμφάνισης της συμπεριφοράς έτεινε προς τη μία φορά ανά μάθημα ( $M=1,47$ ). Η μέγιστη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς σε ένα μάθημα ήταν έξι φορές, ενώ σε 11 μαθήματα παρατηρήθηκε δύο φορές και σε 8 μαθήματα τρεις φορές. Αυτή η συμπεριφορά διαπιστώθηκε πως επιδεικνύονταν με πολύ μικρή συχνότητα στα υπό παρατήρηση μαθήματα, αφού στο μεγαλύτερο αριθμό μαθημάτων παρατηρήθηκε από μία έως δύο φορές. Απ' όλα τα προηγούμενα θα μπορούσε να ειπωθεί πως αυτή η συμπεριφορά επιδεικνύονταν σπανίως και μάλιστα σε λιγότερο απ' το 50% των μαθημάτων (24).

Οι δύο προαναφερθείσες συμπεριφορές φανερώνουν την τάση των ΚΦΑ προς μια κοινωνικά ολοκληρωμένη και συνεργατική μορφή διδασκαλίας. Υποδηλώνουν, δε, συμπεριφορές που προάγουν την κοινωνικοποίηση των μαθητών μέσω της ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη διαδικασία αυτή. Η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για ανταλλαγή ιδεών και απόψεων, αντανakλά μια διδακτική συμπεριφορά εστιασμένη στην κοινωνική τους ολοκλήρωση. Μέσω

της κοινωνικά ολοκληρωμένης διδασκαλίας, ευνοείται η «ενίσχυση του εγώ», η οποία υποβοηθά την αυτοπεποίθηση των μαθητών (πίνακας 3, σελ. 122-123). Αυτή η συμπεριφορά, ήταν μία εξ' αυτών που συνέθεσαν την ευρύτερη διάσταση των συμπεριφορών «ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών γι' αυτά που μαθαίνουν» (1<sup>η</sup> διάσταση του GR-CFTIndex). Η παροχή ευκαιριών για ομαδικές δραστηριότητες, αντανakλά μια διδακτική συμπεριφορά εστιασμένη στην ενθάρρυνση της συνεργασίας. Η συνεργατική μάθηση συστήνεται για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, παρ' όλ' αυτά στη συγκεκριμένη έρευνα δε συμπεριλήφθηκε ανάμεσα στις έξι διαστάσεις αυτών των συμπεριφορών σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ (σελ. 119-121, πιν. 3, σελ. 122-123).

Οι υπόλοιπες δεκατέσσερις συμπεριφορές παρατηρήθηκαν κυρίως μία με δύο φορές, σε ένα έως 16 μαθήματα. Απ' αυτό διαπιστώθηκε πως συμπεριφορές που σχετίζονται με:

- α) την έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες,
- β) τις ευκαιρίες απόκλισης στο μάθημα,
- γ) την ενθάρρυνση του ευέλικτου τρόπου σκέψης,
- δ) την παροχή ελαστικών χρονικών περιθωρίων για αποκλίνουσα παραγωγικότητα,
- ε) τη σοβαρή αντιμετώπιση των προτάσεων,
- στ') τις ευκαιρίες για αυτο-αξιολόγηση και
- ζ) τη θετική διαχείριση της αποτυχίας,

δεν επιδεικνύονταν κατά τη διάρκεια των υπό παρατήρηση μαθημάτων ΦΑ. Μάλιστα, διδακτικές συμπεριφορές που σχετίζονται με τις τελευταίες τρεις κατηγορίες (ε, στ' και ζ) δεν παρατηρήθηκαν σχεδόν καθόλου στο σύνολο των 60 μαθημάτων.

Στο σημείο αυτό αξίζει να υπενθυμισθεί πως τα συγκεκριμένα μαθήματα (26<sup>ο</sup> και 27<sup>ο</sup> της πρώτης θεματικής ενότητας της ψυχοκινητικής αγωγής της Α' και Β' δημοτικού με θέμα: κινητική έκφραση και κινητική δημιουργική έκφραση αντίστοιχα) επιλέχθηκαν γιατί η θεματολογία και οι δραστηριότητες τους ενδείκνυνται απ' το ΔΕΠΠΣ της ΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών.

Επαγωγικά συμπεραίνεται πως ακόμη και σε μαθήματα του ΔΕΠΠΣ στη ΦΑ, της Α΄ και Β΄ δημοτικού, που ήταν εστιασμένα στην προαγωγή της δημιουργικότητας, οι ΚΦΑ δεν εκδήλωσαν διδακτικές συμπεριφορές που θεωρούνται πως διευκολύνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών.

Παρ' όλ' αυτά παρατηρήθηκαν, από λίγες έως μερικές φορές κι αυτές στα μισά περίπου υπό παρατήρηση μαθήματα, συμπεριφορές που συσχετίζονταν με την ενίσχυση της υπευθυνότητας των μαθητών. Διαπιστώθηκε μια τάση των ΚΦΑ στο να τοποθετούν ανοιχτά ερωτήματα και να ανατροφοδοτούν με ερωτήσεις τους μαθητές τους. Αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται πως ενισχύουν την ανεξαρτησία, την αυτοπεποίθηση, ακόμη και τις στοχαστικές ικανότητες των μαθητών, οι οποίες όπως δικαιολογήθηκε στο μεθοδολογικό κομμάτι της έρευνας (εννοιολογική κατασκευή του GR-CFTIndex) ενισχύουν, εν μέρει, την υπευθυνότητα των μαθητών για μάθηση. Επίσης, διαπιστώθηκε μία μικρή τάση των ΚΦΑ προς τη συνεργατική και κοινωνικά ολοκληρωμένη μάθηση. Οι ΚΦΑ σε μερικές περιπτώσεις έδιναν ευκαιρίες στους μαθητές τους να συνεργαστούν σε ομαδικές δραστηριότητες και να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις απόψεις τους.



## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

### ***Ερευνητικό ερώτημα 1.***

Συνοπτικά, η διερεύνηση της δομής του Gr-CFTIndex ανέδειξε έξι παράγοντες με συνολικά 27 αντικείμενα σε αντίθεση με την παραγοντική ανάλυση του Soh (2000) κατά την ανάπτυξη του CFTIndex (αρχική έκδοση του εργαλείου) που ανέδειξε ένα παράγοντα με συνολικά 45 αντικείμενα. Οι έξι αυτές διαστάσεις των συμπεριφορών επιβεβαίωσαν έξι απ' τις εννέα διαστάσεις συμπεριφορών που υποστηρίζει η θεωρία του Cropley (1997) και στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξη του CFTIndex από τον Soh (2000).

Πραγματοποιήθηκαν μικρές τροποποιήσεις απ' τη αγγλική (αρχική έκδοση – CFTIndex) στην ελληνική γλώσσα (ελληνική έκδοση – Gr-CFTIndex) όσον αφορά στην ονομασία καθενός απ' τους έξι εξαχθέντες παράγοντες. Αυτό συνέβη για την βέλτιστη απόδοση του νοήματος που απορρέει από κάθε παράγοντα, βάση των αντίστοιχων αντικειμένων που συνέθεσαν τον καθένα απ' αυτούς.

Έτσι, οι έξι παράγοντες που αναδείχθηκαν από τη διερεύνηση της δομής τους Gr-CFTIndex ήταν:

- 1) η «Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση»
- 2) η «Σοβαρή αντιμετώπιση»
- 3) η «Καθυστέρηση κριτικής - έλλειψη βιασύνης»
- 4) η «Θετική διαχείριση της αποτυχίας»
- 5) η «Έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες»
- 6) οι «Ευκαιρίες για απόκλιση»

Η δομή του Gr-CFTIndex δεν είναι αντίστοιχη με τη δομή του αρχικού εργαλείου (CFTIndex – 9 παράγοντες) που πραγματοποιήθηκε από τον Soh (2000), βρέθηκε όμως να έχει σημαντικές ομοιότητες με την ισπανική έκδοση του CFTIndex, που αναδείχθηκε μέσω της διερεύνησης της δομής του από την Barahona (2004) (βλ. λεπτομέρειες στο Κεφάλαιο: Συζήτηση, σ. 184-189).

Οι βασικότερες ομοιότητες μεταξύ της ελληνικής και της ισπανικής έκδοσης του CFTIndex ήταν:

- 1) η ανάδειξη έξι παραγόντων
- 2) η ύπαρξη πέντε κοινών παραγόντων απ' τους συνολικά έξι (εκτός απ' τον παράγοντα «Θετική διαχείριση της αποτυχίας» στην ελληνική έκδοση όπου αντίστοιχα στην ισπανική έκδοση αναδείχθηκε ο παράγοντας «ευελιξία»)
- 3) οι έξι εξαχθέντες παράγοντες εξηγούσαν σχεδόν το ίδιο ποσοστό της συνολικής διακύμανσης (62% στην ελληνική έκδοση και 58,4% στην ισπανική έκδοση)
- 4) στον πρώτο παράγοντα φόρτισαν τα περισσότερα αντικείμενα (10 στην ελληνική έκδοση και 17 στην ισπανική, όπου να σημειωθεί πως δεν πραγματοποιήθηκε περαιτέρω πλάγια περιστροφή των αξόνων, όπως στην παρούσα έρευνα, αλλά μόνο ορθογώνια)

Κάτι σημαντικό που απορρέει απ' τη διερεύνηση της δομής του Gr-CFTIndex είναι η σημαντικότητα και το «ειδικό βάρος» του παράγοντα «Ενίσχυση της υπευθυνότητας για μάθηση» στην προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών. Η φόρτιση πολλών αντικειμένων που αφορούσαν στις διδακτικές συμπεριφορές κι ενέργειες των ΚΦΑ για την παρότρυνση των μαθητών τους για ανεξάρτητη μάθηση ή αλλιώς για την ενίσχυση της υπευθυνότητας τους γι' αυτά που μαθαίνουν, αναδεικνύει την ιδιαιτερότητα και το σημαντικό ρόλο αυτής της διάστασης των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Κάτι ανάλογο διαπιστώθηκε και στην έρευνα της Barahona (2004).

### ***Ερευνητικό ερώτημα 2.***

Οι αντιλήψεις που κατείχαν οι ΚΦΑ για τις διδακτικές τους συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών τους ήταν ιδιαίτερα θετικές και ευμενείς. Οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως επιδεικνύουν:

- 1) Συχνά διδακτικές συμπεριφορές κι ενέργειες για:
  - Την «Έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες»
  - Τη «Θετική διαχείριση της αποτυχίας»

- Τη «Σοβαρή αντιμετώπιση των μαθητών»
- 2) Αρκετές φορές διδακτικές συμπεριφορές για:
- Την «Ενίσχυση υπευθυνότητας για μάθηση»
  - Την «Καθυστέρηση κριτικής - έλλειψη βιασύνης»
  - Τις «Ευκαιρίες για απόκλιση»

Τα συμπεράσματα αυτά έρχονται σε αντιπαράθεση με τα συμπεράσματα του ερευνητικού ερωτήματος 4 (βλ. παρακάτω), όπου διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ είτε δε χρησιμοποιούσαν, είτε χρησιμοποιούσαν σπανίως ή/και ελάχιστα, στα υπό παρατήρηση μαθήματα τους, συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Επομένως, αλλιώς αντιλαμβάνονταν πως συμπεριφέρονται κι αλλιώς συμπεριφέρονταν πραγματικά. Το γεγονός αυτό προκαλεί μια ελαφρώς αρνητική εντύπωση, αφού η απόκλιση των αντικειμενικών απ' τις παρατηρούμενες συμπεριφορές των ΚΦΑ για την προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών τους στη ΦΑ ήταν ιδιαίτερα μεγάλη.

Μολαταύτα, αυτό που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι πως οι υποκειμενικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων (ερευνητικό ερώτημα 2) μπορεί να ήταν υπερβολικές και οι ίδιοι μπορεί να ντρέπονταν να αποκαλύψουν κάποιες προσωπικές λεπτομέρειες για τις συμπεριφορές τους. Διάφορες προκαταλήψεις και τάσεις μπορεί να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όπως η τάση να δίδονται οι περισσότεροι κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις (social desirability bias). Αυτή η τάση συνήθως απορρέει είτε απ' την επιθυμία των συμμετεχόντων να αποφύγουν το αίσθημα της ντροπής και της ηθικής μείωσης και να προβάλλουν μια πιο θετική εικόνα του εαυτού τους προς τους άλλους, είτε απ' την απροθυμία ή ανικανότητα να αναφερθούν με ακρίβεια σε ευαίσθητα θέματα λόγω της υπεράσπισης του «εγώ» (της εικόνας του εαυτού τους) και για λόγους εντυπωσιασμού (βλ. Κεφάλαιο: Μεθοδολογία, Ενότητα: Έλεγχος διαχρονικής αξιοπιστίας του Gr-CFTIndex, σελ. 118-119).

### ***Ερευνητικό ερώτημα 3.***

*α) Συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τη φύση της δημιουργικότητας.*

Οι ΚΦΑ, που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα, παρουσίασαν κάποια αντιφατικότητα στις αντιλήψεις τους για τη φύση της δημιουργικότητας. Απ' τη μια

παρουσίασαν μια τάση να ασπαστούν την αντίληψη της καθημερινής δημιουργικότητας, αφού σχεδόν ένας στους δύο την υπερασπίστηκε. Απ' την άλλη, ένας στους τρεις δε συμφωνούσε με την αντίληψη αυτή και αυτό ίσως να αντανakλά την υπεράσπιση της αντίθετης αντίληψης, πως η δημιουργικότητα δεν είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών, αλλά ένα σπάνιο ή έμφυτο γνώρισμα ή χάρισμα λίγων ξεχωριστών μαθητών. Αυτό διαπιστώθηκε και στην επόμενη ενότητα, όπου πληθώρα ΚΦΑ υπερασπίστηκε πως το έμφυτο ταλέντο είναι χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή. Παρ' όλ' αυτά, εντύπωση προκαλεί το γεγονός, πως η πλειοψηφία τους πίστευε πως η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί σε κάθε μαθητή, επομένως οι περισσότεροι θεωρούσαν εφικτή την προαγωγή της στο σχολικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές.

Επίσης, οι μισοί απ' τους ΚΦΑ έκριναν πως στο σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζουν συχνά δημιουργικούς μαθητές, γεγονός που φανέρωσε πως ένας στους δύο μπορεί να αξιολογήσει αν κάποιος είναι δημιουργικός μαθητής, να τον αναγνωρίσει και μάλιστα να διακρίνει και τη συχνότητα εμφάνισης του. Απ' την άλλη, το μεγάλο αναποφάσιστο ποσοστό των συμμετεχόντων (43%), στην αντίληψη αυτή, αντικατοπτρίζει πιθανώς τη δυσκολία του εκπαιδευτικού, στο να αναγνωρίσει το δημιουργικό μαθητή ή τη συχνότητα εμφάνισης του στο περιβάλλον της τάξης. Αυτό, με τη σειρά του, αντανakλά εν μέρει ένα ακατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ απ' τη μεριά των ικανοτήτων του εκπαιδευτικού, που είναι σχετικές με την αξιολόγηση του δημιουργικού μαθητή και της έκφρασης της δημιουργικότητας του και με τα δημιουργικά του αποτελέσματα. Σε αντιπαράθεση με τα προηγούμενα, διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι ΚΦΑ θεωρούσαν πως είχαν την ικανότητα αξιολόγησης των δημιουργικών αποτελεσμάτων των μαθητών, αφού φάνηκαν να αναγνωρίζουν τους δημιουργικούς μαθητές, αλλά και να κρίνουν το μέγεθος της έκφρασης της δημιουργικότητας τους, διακρίνοντας τους σε χαμηλά και υψηλά δημιουργικούς.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί, πως οι αντιλήψεις των ΚΦΑ στην προσέγγιση της δημιουργικότητας ήταν αντιφατικές και ασταθείς. Απ' τη μια εμφάνιζαν μια τάση υπεράσπισης της καθημερινής δημιουργικότητας κι απ' την άλλη την προσέγγιζαν απ' τη μεριά της εξέχουσας δημιουργικότητας, ενώ ταυτόχρονα θεωρούσαν δυνατή της προαγωγή της μέσα στο σχολικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Επίσης, οι συμμετέχοντες της έρευνας, εμφάνισαν

δυσκολία και σύγχυση όσον αφορά την αξιολόγηση της έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών, αφού οι αντιλήψεις τους κατά ένα μεγάλο μέρος αντέκρουαν η μία την άλλη.

Οι αντιφατικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών έχουν διαπιστωθεί στη διεθνή βιβλιογραφία από μελέτες παρόμοιου ερευνητικού ενδιαφέροντος (Gregoriadis, Zachopoulou και Konstantinidou, 2011; Kampylis et al., 2009; Westby & Dawson, 1995). Για παράδειγμα οι Kampylis και συν. (2009) συμπέραναν πως οι συμμετέχοντες της έρευνας τους (Έλληνες δάσκαλοι και φοιτητές δάσκαλοι) είχαν αντιφατικές απόψεις για τη δημιουργικότητα και φάνηκε αρκετά δύσκολη η σύγκλιση των αντιλήψεων τους σ' αυτό το πολυπρόσωπο φαινόμενο. Οι ερευνητές ανέφεραν πως απ' τη μια η πλειοψηφία των συμμετεχόντων πίστευε στη δημοκρατική / καθημερινή προσέγγιση της δημιουργικότητας, πως αυτή μπορεί να αναπτυχθεί σε κάθε μαθητή, ενώ απ' την άλλη ένας στους δύο θεωρούσε πως η δημιουργικότητα μπορεί να διδαχθεί και πως μόνο κάποιοι χαρισματικοί μαθητές έχουν το χάρισμα της δημιουργικότητας. Αυτές οι αντιφατικές αντιλήψεις, όπως και της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την ύπαρξη κάποιων ευρέως διαδεδομένων παρανοήσεων για τη δημιουργικότητα, όπως το ότι ένα άτομο γεννιέται ή δε γεννιέται δημιουργικό και το ότι η δημιουργικότητα είναι έμφυτη και δεν μπορεί να προαχθεί. Απ' αυτές τις παρανοήσεις που δυστυχώς υπερασπίζονται ακόμη από αρκετούς εκπαιδευτικούς κλυδωνίζεται η προσέγγιση της καθημερινής δημιουργικότητας.

*β) Συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τα χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή.*

Η πληθώρα των ΚΦΑ αναγνώρισε την προσωπικότητα του μαθητή ως τον παράγοντα που συμβάλλει περισσότερο στο πόσο δημιουργικός είναι και τη φαντασία ως το πρωτεύον απαραίτητο χαρακτηριστικό για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του. Το έμφυτο ταλέντο ακολουθούσε τη φαντασία κι αυτό προκαλεί εντύπωση, αφού αντιθέτως ελάχιστοι ήταν οι ΚΦΑ που υποστήριξαν την έμφυτη φύση της δημιουργικότητας στην προηγούμενη ενότητα. Το γεγονός αυτό φανερώνει τη σύγχυση τους στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη δημιουργικότητα. Αυτός ο τρόπος ενδεχομένως δεν αντανakλά την καθημερινή προσέγγιση της δημιουργικότητας και είναι πολύ πιθανό, αυτές οι λανθασμένες



αντιλήψεις να μετουσιώνονται σε λανθασμένες προσδοκίες και ακατάλληλες προσεγγίσεις των μαθητών για τη διευκόλυνση του δημιουργικού τους δυναμικού.

Όσον αφορά τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε πως για κάποια απ' αυτά οι υποκειμενικές θεωρίες των ΚΦΑ είναι ξεκάθαρες και συμφωνούν με ότι η θεωρία επιτάσσει, ενώ για κάποια άλλα οι αντιλήψεις τους δεν είναι τόσο ξεκάθαρες ή είναι ακόμη και αντιφατικές με τις αντικειμενικές θεωρίες. Θεωρητικά, το δημιουργικό άτομο είναι εσωτερικά παρακινούμενο και χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα από αυτοπεποίθηση και αυτονομία, είναι αυτόνομο και αυτοπροσδιοριστικό, δε φοβάται να αναλάβει ρίσκα, να κάνει λάθη ακόμη και να αποτύχει. Επίσης, το δημιουργικό άτομο, εφόσον είναι εσωτερικά παρακινούμενο δεν αισθάνεται την ανάγκη να επιβραβευτεί είτε ηθικά, είτε υλικά, ούτε να γίνει αποδεκτό και να αναγνωριστεί από ένα κοινωνικό σύνολο, ασχέτως αν αυτά είναι μερικές φορές επακόλουθα της δημιουργικότητας του.

Ελάχιστα χαρακτηριστικά που συσχετίζονται με την εσωτερική παρακίνηση του μαθητή αναγνωρίστηκαν από μεγάλο αριθμό ΚΦΑ. Κάποια άλλα χαρακτηριστικά, δεν υποστηρίχτηκαν σθεναρά, ενώ σε κάποια άλλα διαπιστώθηκαν ακόμη και αντιφατικές αντιλήψεις. Η αυτοπεποίθηση, αναγνωρίστηκε απ' τα  $\frac{3}{4}$  των συμμετεχόντων ως ένα απ' τα γνωρίσματα του δημιουργικού μαθητή, ενώ, ο φόβος για αποτυχία, η ανάγκη αποφυγής των λαθών, η θέληση καθοδήγησης και η υπακοή σε κανόνες και προσδοκίες ορθά δεν υποστηρίχτηκαν απ' την πληθώρα των ΚΦΑ, ως γνωρίσματα του δημιουργικού μαθητή. Τα δύο τελευταία, είναι αντιστρόφως ανάλογα με την ανεξαρτησία και την αυτονομία, γνωρίσματα που ενώ λογικά θα έπρεπε να τα ασπαστούν οι περισσότεροι συμμετέχοντες ως χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, παρ' όλ' αυτά μόνο οι μισοί σχεδόν απ' αυτούς τα αναγνώρισαν. Επιπρόσθετα, η ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών κανόνων, που κατά βάση αντανάκλα την αυτονομία του μαθητή, υποστηρίχτηκε μόνο απ' το  $\frac{1}{10}$  των συμμετεχόντων. Αυτό σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ στα προηγούμενα χαρακτηριστικά που ήταν σχετικά με την αυτονομία, φανερώνει τη σύγχυση στις αντιλήψεις των ΚΦΑ για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό. Υποδηλώνει δε, την αδυναμία τους να αντιληφθούν πως η αυτονομία και άλλα συναφή γνωρίσματα και στάσεις αποτελούν χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή. Την ίδια αδυναμία, σε μικρότερο όμως βαθμό, παρουσίασαν και στην

ικανότητα τοποθέτησης προσωπικών στόχων, που αντανάκλα την ικανότητα του μαθητή να είναι αυτοπροσδιοριστικός, αφού μόνο το 1/3 την αναγνώρισε ως χαρακτηριστικό του δημιουργικού μαθητή.

Σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά που συσχετίζονταν με την εξωτερική παρακίνηση, οι αντιλήψεις των ΚΦΑ πάλι εμφάνισαν μια μικρή σύγχυση. Αναλυτικότερα, την άποψη ότι η ανάγκη για αναγνώριση κι αποδοχή δεν αντιπροσωπεύει το δημιουργικό μαθητή, υποστηρίχτηκε απ' το σχεδόν ¼ των συμμετεχόντων, ποσοστό που δεν είναι και ιδιαίτερα μικρό. Αντίθετα, η άποψη η ανάγκη για ηθική επιβράβευση κι ενδυνάμωση, ή αλλιώς η ανάγκη του επαίνου, που δεν αποτελεί γνώρισμα του δημιουργικού μαθητή υποστηρίχτηκε απ' τους μισούς συμμετέχοντες. Επομένως, διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ παρουσιάζουν μια τάση να αναγνωρίζουν ως γνωρίσματα του δημιουργικού μαθητή κάποια που είναι συσχετισμένα με την εξωτερική παρακίνηση, η οποία όμως θεωρείται αρνητικά αλληλοεξαρτώμενη με τη δημιουργικότητα.

Προχωρώντας στα γνωστικά χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, τα συμπεράσματα ήταν ελαφρώς απογοητευτικά. Όσον αφορά τη σχέση νοημοσύνης και δημιουργικότητας, οι αντιλήψεις των ΚΦΑ αμφιταλαντεύονταν μεταξύ των τεσσάρων υπό εξέταση αντικειμένων της, με αποτέλεσμα η ζυγαριά να γέρνει αμελητέα θετικά (55% ≠ 45%) προς την άποψη πως η νοημοσύνη / ευφυΐα δεν είναι ένδειξη της δημιουργικότητας του μαθητή. Θεωρητικά υποστηρίζεται πως η δημιουργικότητα και η νοημοσύνη μπορεί να συσχετίζονται ή να αλληλεπικαλύπτονται σε κάποια σημεία, αλλά η ύπαρξη ή η έλλειψη της μιας δεν υποδηλώνει την ύπαρξη ή της έλλειψη της άλλης. Η νοημοσύνη δεν είναι ένδειξη της δημιουργικότητας και το αντίστροφο. Το ίδιο θεωρήθηκε για τη σχέση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και δημιουργικότητας για την οποία διαπιστώθηκε, επίσης, σύγχυση στις αντιλήψεις των ΚΦΑ. Απ' τη μια τουλάχιστον οι μισοί θεωρούσαν πως η επίδοση δεν είναι δείκτης της δημιουργικότητας του μαθητή, ενώ απ' την άλλη οι υπόλοιποι μισοί είτε διαφωνούσαν, είτε δεν εξέφρασαν τις αντιλήψεις τους επί του θέματος. Τέλος, όσον αφορά τους τρόπους σκέψης του δημιουργικού μαθητή, ο κριτικός τρόπος σκέψης και η ικανότητα εύρεσης / εντοπισμού του προβλήματος υπερτερούσαν σε σχέση με την αποκλίνουσα και τη συγκλίνουσα σκέψη, κανένα απ' αυτά όμως δεν υποστηρίχτηκε σθεναρά ως απαραίτητο χαρακτηριστικό για να εκδηλώσει ο μαθητής τη δημιουργικότητα του. Τα μεν πρώτα υποστηρίχτηκαν μετά βίας απ' τους μισούς συμμετέχοντες (≈45%),

τα δεύτερα δεν υποστηρίχτηκαν από πολύ λιγότερους συμμετέχοντες. Επομένως, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του δημιουργικού μαθητή που σχετίζονται με τη νοητική του διάσταση διαπιστώθηκε πως γίνονται ελαφρώς έως αμυδρώς αντιληπτά απ' τους ΚΦΑ.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, επίσης, θεωρούσε πως ο δημιουργικός μαθητής εκδηλώνει τη δημιουργικότητα του σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους. Απ' αυτό διαπιστώθηκε έμμεσα πως οι ΚΦΑ αναγνωρίζουν την ευελιξία ακόμη και την προσαρμοστικότητα ως χαρακτηριστικά του δημιουργικού μαθητή, γνωρίσματα που τον προτρέπουν να δοκιμάζει νέα πράγματα, να αναζητά νέες προσωπικές εμπειρίες. Η δεκτικότητα στην εμπειρία θεωρείται ως η πιο στενά συσχετισμένη διάσταση της προσωπικότητας του ατόμου με τη δημιουργικότητα κι ένα απ' τα χαρακτηριστικά αυτής της διάστασης είναι η τάση ή η προτίμηση προς την ποικιλία. Αυτό πολλές φορές αντικατοπτρίζει την τάση του ατόμου να έχει πολλά ενδιαφέροντα, τα οποία, όμως, υποστηρίχτηκαν από τους μισούς σχεδόν συμμετέχοντες, επομένως, όχι και τόσο έντονα όσο τα προηγούμενα γνωρίσματα (ευελιξία και προσαρμοστικότητα). Αυτή η αντιφατικότητα μερικών ΚΦΑ στα εν λόγω γνωρίσματα, φανερώνει μια σύγχυση στις αντιλήψεις τους όσον αφορά την τάση και το ενδιαφέρον του δημιουργικού μαθητή για την ποικιλία. Τέλος, οι καλλιτεχνικές τάσεις, υποστηρίχτηκαν, επίσης, απ' τους μισούς συμμετέχοντες. Το ποσοστό αυτό έρχεται σε αντίφαση με την πληθώρα των ΚΦΑ, που αντιλαμβάνονταν πως ο δημιουργικός μαθητής εκδηλώνει τη δημιουργικότητα του σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους. Η τάση του να ασπάζεται μια μεγάλη μερίδα ΚΦΑ πως οι καλλιτεχνικές τάσεις είναι απαραίτητο χαρακτηριστικό του μαθητή για να εκφράσει τη δημιουργικότητα του μπορεί να αντανakλά ξεπερασμένες θεωρίες και προσεγγίσεις που συσχέτιζαν τη δημιουργικότητα των μαθητών στο σχολείο κυρίως με τα αντικείμενα των καλλιτεχνικών (ζωγραφική, θέατρο, χορός, ποίηση, κ.ά.).

*γ) Συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και τη σχέση του με τη δημιουργικότητα.*

Το δημιουργικό δυναμικό, ως χαρακτηριστικό, είναι ευρύτερα κατανεμημένο κι αυτό σημαίνει πως είναι κοινό γνώρισμα σε όλα τα άτομα, όπως

και στους μαθητές και αυτό μπορεί να προαχθεί σε καθημερινή βάση κάτω από κατάλληλες συνθήκες του περιβάλλοντος. Αυτή την καθημερινή ή αλλιώς δημοκρατική (Nicholls, 1972; Richards, 1993; NACCCE, 1999; Craft, 2000, 2001; Cropley, 2001) και συνάμα φιλόδοξη προσέγγιση της δημιουργικότητας (Beghetto, 2007) πρέπει να υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί στο περιβάλλον του σχολείου.

Στην παρούσα έρευνα, ως δεύτερος ευρύτερος παράγοντας που συντελεί στην έκφραση της δημιουργικότητας του μαθητή, μετά την προσωπικότητα του, θεωρήθηκε, σχεδόν απ' τα  $\frac{3}{4}$  των ΚΦΑ, το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το ρόλο που διαδραματίζουν διάφορες μεταβλητές μέσα σ' αυτό στην προαγωγή της δημιουργικότητας.

Όσον αφορά το σχολείο, οι αντιλήψεις των ΚΦΑ ήταν διχασμένες για το αν αυτό παρέχει ευκαιρίες για την έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό προβληματίζει ιδιαιτέρως, εφόσον θεωρητικά, η δημιουργικότητα και η προαγωγή της ενισχύθηκαν απ' την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας την τελευταία δεκαετία στο περιβάλλον του σχολείου. Ακόμη πιο αποθαρρυντικά ήταν τα αποτελέσματα για το ΑΠΣ της ΦΑ της χώρας μας. Μόνο το  $\frac{1}{3}$  των ΚΦΑ θεωρούσαν πως αυτό συμβάλει σ' ένα ευνοϊκό για την προαγωγή της δημιουργικότητας εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ μια αρκετά μεγαλύτερη μερίδα συμμετεχόντων ήταν αναποφάσιστοι επί του θέματος. Λεπτομερέστερα στοιχεία σχετικά με την ανασταλτικότητα του ΑΠΣ στην προαγωγή της δημιουργικότητας αναφέρονται σε επόμενη ενότητα της συζήτησης (βλ. σελ. 246-251).

Αντίθετα, το μάθημα της ΦΑ θεωρήθηκε πρόσφορο για την καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών, καθώς αναφέρθηκε ρητά απ' τους ΚΦΑ, αλλά και επιβεβαιώθηκε μέσα απ' τα παραδείγματα δημιουργικότητας των μαθητών που αναφέρθηκαν απ' τους ίδιους. Μια μεγάλη γκάμα από τουλάχιστον 15 είδη φυσικών δραστηριοτήτων, που ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις μεγαλύτερες θεματικές κατηγορίες (παιχνίδια, κινητικές και αθλητικές δεξιότητες και δραστηριότητες συναφείς με το χορό) φάνηκε πως αποτελούν τη βάση ενός ευνοϊκού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Μάλιστα, τα ομαδικά παιχνίδια διαπιστώθηκε πως συνέβαλαν ιδιαίτερα σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον για την έκφραση της δημιουργικότητας, αφού αυτή

εκφράστηκε αυθόρμητα είτε κινητικά είτε λεκτικά και ποικιλοτρόπως (βλ. σελ. 232). Έτσι διαπιστώθηκε επαγωγικά πως η έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών είναι ανεξάρτητη απ' το θέμα του προβληματισμού ή της δραστηριότητας, αφού αυτή εκφράστηκε σε ποικιλία θεματικών ενοτήτων μέσα στο μάθημα της ΦΑ. Παρ' όλ' αυτά, το θέμα προβληματισμού, σε άλλη ενότητα του ερευνητικού εργαλείου, υποστηρίχτηκε σχεδόν απ' τους μισούς ΚΦΑ πως παίζει σημαντικό ρόλο στο μέγεθος της έκφρασης της δημιουργικότητας ενός μαθητή. Επομένως, μπορεί να ειπωθεί πως η δημιουργικότητα των μαθητών στη ΦΑ εκδηλώνεται ανεξαρτήτως του θέματος προβληματισμού, όμως το μέγεθος αυτής της εκδήλωσης ίσως να εξαρτάται απ' αυτό. Επομένως, κάποιος μαθητής μπορεί να είναι περισσότερο δημιουργικός σε κάποιο αντικείμενο, ενώ σε κάποιο άλλο λιγότερο δημιουργικός.

Αυτή η διαφορά στο μέγεθος της έκφρασης της δημιουργικότητας μεταξύ των μαθητών μπορεί να οφείλεται στις κεκτημένες τους γνώσεις επάνω σε κάποιο ή κάποια αντικείμενα. Η θεωρία τείνει να αναγνωρίζει τη συμβολή της γνώσης στη δημιουργικότητα των ατόμων (Boden, 2001; Scott, 1999a; Ward, 2007) και αυτή υποστηρίχτηκε απ' τη μια απ' τους μισούς κι απ' την άλλη απ' την πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σε δύο παρόμοια υπό εξέταση αντικείμενα. Επομένως, γενικά υπήρξε μια τάση να υπερασπιστούν πως η κεκτημένη γνώση συμβάλλει στη δημιουργικότητα των μαθητών αν και οι αντιλήψεις μια μερίδας ΚΦΑ διαφάνηκαν διχασμένες. Αυτή η διχογνωμία έγινε διαφωνία όταν η έμφαση στην απόκτηση γνώσεων, ως διδακτική συμπεριφορά, δεν υποστηρίχτηκε ούτε απ' το 1/3 των συμμετεχόντων. Όλα τα προηγούμενα συνθέτουν μια ασαφή εικόνα για το πως αντιλαμβάνονται οι ΚΦΑ το ρόλο που παίζουν οι γνώσεις των μαθητών στο δημιουργικό τους δυναμικό.

Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία τους διατηρούσε την αντίληψη πως οι ΚΦΑ έχουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες κι επομένως τις ικανότητες για να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών. Μάλιστα, οι ίδιοι θεωρούσαν, βάση της αυτο-αξιολόγησης τους (βλ. 1<sup>η</sup> ερευνητική υπόθεση Gr-CFTIndex), πως συχνά επιδεικνύουν διδακτικές συμπεριφορές που διευκολύνουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών. Τα συμπεράσματα όμως που προέκυψαν, σχετικά με το ποιες διδακτικές συμπεριφορές θεωρούσαν ως απαραίτητες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ ήταν αποθαρρυντικά.



Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν 15 διδακτικές συμπεριφορές, που σύμφωνα με αντικειμενικές θεωρίες, άλλες ενισχύουν και άλλες αναστέλλουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Απ' αυτές μόνο οι έξι αναγνωρίστηκαν απ' τους περισσότερους ΚΦΑ. Πιο αναλυτικά, υποστηρίχτηκαν ορθώς, από ελάχιστους ή λίγους ΚΦΑ, αρνητικά συσχετισμένες διδακτικές συμπεριφορές με την προαγωγή της δημιουργικότητας, όπως η χρήση εξωτερικών – υλικών βραβείων και επαίνων, η έμφαση στον ανταγωνισμό, η συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και η έμφαση στην πιστή ακολουθία των οδηγιών. Επίσης, σωστά κατά τη θεωρία, αρκετοί ΚΦΑ υπερασπίστηκαν την έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση και πολλοί την ελευθερία στις επιλογές των μαθητών, το δεύτερο εκ των οποίων συνδέεται με την έμφαση στην ανεξαρτησία τους. Όταν όμως η έμφαση στην αυτονομία και την ανεξαρτησία αναφέρθηκαν ρητά, μόνο οι μισοί ΚΦΑ την υπερασπίστηκαν. Επιπρόσθετα, η έμφαση στη συνεργατική μάθηση, στη μάθηση μέσω εξερεύνησης και στις ευκαιρίες για ερωτήσεις, ιδέες, απόψεις και υποθέσεις των μαθητών, υποστηρίχτηκαν απ' τους ΚΦΑ, αλλά όχι απ' την πλειοψηφία τους (συγκεκριμένα περίπου απ' το 55%). Στα συγκεκριμένα αντικείμενα ήταν αναμενόμενη η συμφωνία της πλειοψηφίας των ΚΦΑ, αφού η θεωρία υποστηρίζει κάθετα τα παραπάνω ως ενισχυτικές διδακτικές συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Επίσης, η έμφαση στην απόκτηση γνώσεων και οι ευκαιρίες για τη διόρθωση λαθών των μαθητών δεν υποστηρίχτηκαν ούτε απ' το 1/3 των συμμετεχόντων, αντιλήψεις που αποκλίνουν απ' ότι η θεωρία υποστηρίζει. Τέλος, η συχνή και λεπτομερής ανατροφοδότηση και η συχνή ηθική επιβράβευση, υποστηρίχτηκαν απ' τους μισούς και από αρκετούς ΚΦΑ αντίστοιχα. Όσον αφορά την πρώτη συμπεριφορά, αυτή θεωρητικά υποστηρίζεται πως μπορεί ακόμη και να επηρεάσει αρνητικά την αυθεντικότητα, επομένως και τη δημιουργικότητα του μαθητή. Όσον αφορά τη δεύτερη συμπεριφορά, αυτή δε θεωρείται ως απαραίτητη, αφού ο δημιουργικός μαθητής είναι εσωτερικά παρακινούμενος.

Συμπερασματικά, η πλειοψηφία των υποκειμενικών θεωριών των ΚΦΑ για τις διδακτικές συμπεριφορές που προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον και πιο συγκεκριμένα στη ΦΑ, αντιτίθονταν ή δεν υποστήριζαν σε ικανοποιητικό βαθμό αυτά που οι αντικειμενικές θεωρίες επιτάσσουν. Το συμπέρασμα αυτό, φανερώνει ότι ένα αρκετά αξιόλογο ποσοστό των ΚΦΑ δεν αντιλαμβάνονται ξεκάθαρα ή αντιλαμβάνονται ακόμη και

λανθασμένα ποιες διδακτικές συμπεριφορές διευκολύνουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους. Αυτό με τη σειρά του υποδηλώνει πιθανώς τις ελλείψεις γνώσεις τους και την έλλειψη της επιμόρφωσης τους σε θέματα σχετικά με το εκπαιδευτικό περιβάλλον που προάγει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Οι πεπτοιθήσεις των ΚΦΑ αντανakλούν σίγουρα ένα μεγάλο κομμάτι της πρακτικής τους, αφού στην πράξη λειτουργούν βάσει των υποκειμενικών τους θεωριών και των πεπτοιθήσεων τους. Η συνολική εικόνα που προκύπτει απ' τις υποκειμενικές θεωρίες των ΚΦΑ, είναι πως, ενδεχομένως, οι ίδιοι δημιουργούν εν μέρει ένα ακατάλληλο εκπαιδευτικό περιβάλλον για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ, τουλάχιστον απ' την προοπτική των διδακτικών τους συμπεριφορών.

*δ) Συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών.*

Οι περισσότεροι ΚΦΑ θεωρούσαν πιο αληθής την άποψη πως τα δημιουργικά αποτελέσματα δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα και αν είναι, τότε είναι για τον ίδιο το μαθητή και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη ομάδα (την σχολική τάξη ή το σχολείο). Επομένως, το βασικότερο συμπέρασμα που προέκυψε ήταν πως οι ΚΦΑ δεν προσεγγίζουν τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών απ' τη μεριά της εξέχουσας δημιουργικότητας, αλλά απ' τη μεριά της καθημερινής δημιουργικότητας. Ακόμη και το πρωτεύον κριτήριο της πρωτοτυπίας δεν είναι τόσο σημαντικό γι' αυτούς. Για τους ίδιους ένα δημιουργικό αποτέλεσμα μπορεί να μην είναι απαραίτητα πρωτότυπο, αφού μέσα στα χρόνια της επαγγελματικής τους εμπειρίας προφανώς έχουν δει και έχουν βιώσει πολλά. Όμως, για την τάξη και τους μαθητές, μπορεί ένα δημιουργικό αποτέλεσμα να είναι πρωτότυπο ή καινοφανές. Αυτό υποδηλώνει μια συσχέτιση της εμπειρίας με την αξιολόγηση των δημιουργικών αποτελεσμάτων.

Για να διευκρινιστεί αν πράγματι ισχύει αυτή η συσχέτιση, αν και αυτό δεν αποτελούσε ερευνητικό ζητούμενο, πραγματοποιήθηκε μια πιο λεπτομερή στατιστική ανάλυση στις δύο συγκεκριμένες αντιλήψεις<sup>49</sup>, ανάμεσα στους λιγότερο έμπειρους και στους περισσότερο έμπειρους ΚΦΑ. Απ' τα

<sup>49</sup> Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα και τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή ή πρωτότυπα για τον ίδιο και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη / εμπλεκόμενη ομάδα (π.χ. τάξη σχολείου ή σχολείο).

αποτελέσματα διαπιστώθηκε πως οι ΚΦΑ με μεγαλύτερη επαγγελματική εμπειρία στο δημοτικό (12 έως 22 έτη) υπερασπίζονταν ως πιο αληθές πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα (N=53) και λιγότερο αληθές πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή ή πρωτότυπα για τον ίδιο και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη ομάδα (τάξη ή σχολείο) (N=32). Απ' την άλλη, για τους ΚΦΑ με μικρότερη επαγγελματική εμπειρία στο δημοτικό διαπιστώθηκε το αντίστροφο. Υπερασπίζονταν ως πιο αληθές πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή ή πρωτότυπα για τον ίδιο και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη ομάδα (τάξη ή σχολείο) (N=21) και λιγότερο αληθές πως τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητως καινοφανή ή πρωτότυπα (N=12).

Απ' όλα τα παραπάνω προκύπτει πως η πλειοψηφία των ΚΦΑ προσέγγιζαν την καθημερινή δημιουργικότητα μέσω των δημιουργικών αποτελεσμάτων των μαθητών. Η επαγγελματική τους εμπειρία, μάλιστα, επάνω στα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών τους, μοιάζει να ευθύνεται για το πόσο ελαστικά προσεγγίζουν την καθημερινή δημιουργικότητα μέσα στο μάθημα της ΦΑ. Σε αντιπαράθεση, οι αντιλήψεις των ΚΦΑ για τη φύση της δημιουργικότητας ήταν αντιφατικές και ασταθείς (βλ. σελ. 178-180). Απ' τη μια εμφάνιζαν την τάση να υπερασπιστούν πως η δημιουργικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό με κανονική κατανομή (χαρακτηριστικό όλων των ατόμων) κι απ' την άλλη την προσέγγιζαν απ' τη μεριά της εξέχουσας δημιουργικότητας (χαρακτηριστικό μόνο μερικών ατόμων), ενώ ταυτόχρονα θεωρούσαν δυνατή της προαγωγή της μέσα στο σχολικό περιβάλλον για όλους τους μαθητές.

Όλα αυτά τα συμπεράσματα οδηγούν επαγωγικά σ' ένα γενικότερο συμπέρασμα. Οι περισσότεροι ΚΦΑ υπερασπίστηκαν την εκ των γεγονότων (*de facto*)<sup>50</sup> καθημερινή δημιουργικότητα και όχι την εκ του δικαίου (*de jure*)<sup>51</sup> καθημερινή δημιουργικότητα. Αυτή, ενδεχομένως αποτελεί μια σημαντική

<sup>50</sup> Το *de facto* (ντε φάκτο) είναι μια λατινική έκφραση, από τις λατινικές λέξεις *de* (από) και *factum* (γεγονός, πράξη). Στην ελεύθερη ελληνική μετάφραση το *de facto* σημαίνει «εκ των γεγονότων» ή «εκ των πραγμάτων» και υποδεικνύει πως κάτι είναι κοινά αποδεκτό μέσα από την πράξη, αν και όχι επίσημα κατοχυρωμένο ή αποδεδειγμένο.

<sup>51</sup> Το *de jure* (ντε γιουρε) είναι, επίσης, μια λατινική έκφραση, από τις λατινικές λέξεις *de* (από) και *jure* (νόμο) και χρησιμοποιείται συχνά σε αντίθεση απ' το *de facto*. Στην ελεύθερη ελληνική μετάφραση το *de jure* σημαίνει «εκ του νόμου» ή «εκ του δικαίου» και υποδεικνύει πως κάτι επιβάλλεται από το εθιμικό δίκαιο ή το νόμο ή γενικά είναι κάτι το ηθικά ορθό, ή είναι επίσημα αποδεδειγμένο.

διαπίστωση της έρευνας, η οποία αποδεικνύει πως η καθημερινή δημιουργικότητα στο μάθημα της ΦΑ, ίσως και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον του σχολείου, υπερασπίζεται λόγω της *de facto* αποδοχής της. Αυτή η *de facto* προσέγγιση οφείλεται στις αντιλήψεις των ΚΦΑ για τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών τους και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται αυτά μέσα στην τάξη. Αντίθετα, η *de jure* προσέγγιση της καθημερινής δημιουργικότητας φάνηκε να είναι προβληματική, αφού όπως διαπιστώθηκε απ' τις υποκειμενικές θεωρίες των ΚΦΑ στις τρεις προηγούμενες ενότητες (α, β και γ), αυτοί παρουσίαζαν μια σύγχυση ή δεν αναγνώριζαν ή έπεφταν σε αντιφάσεις στα υπό εξέταση αντικείμενα, γεγονός που αντανάκλα το ελλιπές γνωστικό τους υπόβαθρο σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα.

Αυτή η *de facto* καθημερινή δημιουργικότητα αποτυπώθηκε μέσα απ' τις αναφορές των ΚΦΑ για τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών τους στη ΦΑ. Οι μαθητές φάνηκε πως προσέγγιζαν ενεργητικά (φυσικά και αυθόρμητα) κι εμπειρικά (μέσα από την πράξη) τη δημιουργικότητα στο μάθημα της ΦΑ, κυρίως κινητικά αλλά και λεκτικά, μέσω έντεκα τουλάχιστον διαφορετικών τρόπων. Τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ αφορούσαν: 1) δημιουργίες με τα στοιχεία της κίνησης, που εκφράζονταν μέσω της χρήσης βασικών κινήσεων ή δεξιοτήτων μετακίνησης και μέσω της χρήσης ή του χειρισμού αθλητικού εξοπλισμού, 2) τροποποιήσεις ή δημιουργίες ομαδικών παιχνιδιών, 3) τροποποιήσεις αθλητικών δραστηριοτήτων και δεξιοτήτων, καθώς και τακτικών και κανόνων κάποιων αθλημάτων, 4) δημιουργίες χορογραφιών και τροποποιήσεις χορών και 5) κατασκευή αθλητικού εξοπλισμού ή κατασκευές με αθλητικό εξοπλισμό, προτάσεις ή ιδέες για αθλητικά δρώμενα και διαθεματικές καθώς και καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών του δημοτικού στη ΦΑ αντανakλούν πρωταρχικά το εύρος της δημιουργικής σκέψης και επαγωγικά το εύρος της δημιουργική έκφρασης ή του δημιουργικού αποτελέσματος. Αυτό το εύρος ξεκινούσε από μια απλή αποκλίνουσα παραγωγικότητα μιας απλής κινητικής δεξιότητας, έως μια πιο σύνθετη δημιουργική σκέψη, όπως την τροποποίηση της τακτικής ή του κανόνα ενός παιχνιδιού ή ενός αθλήματος. Η δεύτερη εμπλέκει την κριτική, την αναλυτική και τη συνθετική/συνδυαστική σκέψη. Επίσης, τα δημιουργικά αποτελέσματα των μαθητών στη ΦΑ αρκετές φορές ξεπερνούσαν τα νοητά όρια του μαθήματος (κινητικές δραστηριότητες) και

προσαρμόζονταν μέσα σε άλλα θεματικά όρια είτε λόγω αναγκαστικής επιλογής (κακές καιρικές συνθήκες, κινητικό πρόβλημα μαθήτριας), είτε λόγω ηθελημένης επιλογής (διαθεματικές δραστηριότητες).

*ε) Συμπεράσματα για τις αντιλήψεις των ΚΦΑ σχετικές με τα εμπόδια και τους ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ.*

Τα εμπόδια που αναφέρθηκαν για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, ανέδειξαν και συνέθεσαν τέσσερις μεγάλες κατηγορίες / ανασταλτικούς παράγοντες, οι οποίοι ήταν:

- α) το φυσικό περιβάλλον και οι φυσικοί πόροι,
- β) το εκπαιδευτικό περιβάλλον και οι εκπαιδευτικοί πόροι,
- γ) η προσωπικότητα και τα προσόντα του ΚΦΑ και
- δ) η προσωπικότητα και τα προσόντα του μαθητή.

Όσον αφορά στο φυσικό περιβάλλον και στους φυσικούς πόρους διαπιστώθηκε πως η έλλειψη κυρίως βασικού αθλητικού εξοπλισμού (π.χ. μπάλες, στεφάνια) αλλά και αθλητικών εγκαταστάσεων (κλειστοί και ανοιχτοί χώροι) αποτελούσαν ένα τα βασικότερα εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ. Άλλα εμπόδια ήταν η έλλειψη βοηθητικού υλικοτεχνικού εξοπλισμού (π.χ. ηχοσύστημα, κασετόφωνο), η ακαταλληλότητα του αθλητικού εξοπλισμού (χαλασμένος και μη ασφαλής) και η ακαταλληλότητα των εγκαταστάσεων κι υποδομών (π.χ. χαλασμένες - επικίνδυνες και μη ασφαλείς, θορυβώδεις - δημιουργία αντιπερισπασμών και απόσπαση προσοχής).

Το φυσικό περιβάλλον και οι φυσικοί πόροι, έχουν αναφερθεί στη διεθνή βιβλιογραφία πως παίζουν ρόλο, άλλοτε πρωτεύοντα και άλλοτε δευτερεύοντα, στη δημιουργικότητα των ατόμων (Amabile, Conti, Coon, Lazenby & Herron, 1996; Ekvall, 1996; Groth & Peters, 1999; Tan & Goh, 2002; McCoy, 2007; Hemlin, Allwood & Martin, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα, η πληθώρα αναφορών των ΚΦΑ στην έλλειψη και στην ακαταλληλότητα του φυσικού



περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων, ανέδειξε πως αυτά αποτελούν έναν απ' τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στην αναστολή ή παρεμπόδιση της έκφρασης της δημιουργικότητας των μαθητών στη ΦΑ.

Το εκπαιδευτικό περιβάλλον και συγκεκριμένα η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πόρων φάνηκε πως επίσης παίζει σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Η πίεση που αισθάνονταν οι ΚΦΑ απ' τα χρονικά όρια της διδακτικής ώρας και της δώρης εφαρμογής του μαθήματος τους ανά εβδομάδα σε κάθε τάξη, σε συνδυασμό με το μεγάλο αριθμό παιδιών ανά τμήμα, αντιλαμβάνονταν ως εμπόδια στο να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους. Εκπαιδευτικοί κι ερευνητές στη διεθνή βιβλιογραφία συνηγορούν πως ο μη επαρκής χρόνος ή η πίεση του χρόνου, καθώς και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα αποτελούν σημαντικά εμπόδια στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών (Davies, 1999; Craft, 2000; Fleith, 2000; Tan & Goh, 2002; Hennessey 2007; Urban, 2007; Kampylis et al., 2009).

Πληθώρα ΚΦΑ ανέφερε ως εμπόδια, τη δομή και τον προσανατολισμό του ΑΠΣ της ΦΑ. Ο προσανατολισμός στην κάλυψη της διδακτικής ύλης στη ΦΑ και η μη ευελιξία που απορρέει απ' αυτό, η έμφαση στην εκμάθηση κυρίως συγκεκριμένων κινητικών και αθλητικών δεξιοτήτων, καθώς και η έμφαση της δημιουργικότητας στις μικρές τάξεις του δημοτικού και όχι στις μεγάλες, τα στενά όρια και η προκαθορισμένη θεματολογία και περιεχόμενο του ΑΠΣ, αναφέρθηκαν με ιδιαίτερη λεπτομέρεια ως εμπόδια για τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας των μαθητών στη ΦΑ. Απ' την πληθώρα αυτών των αναφορών διαφάνηκε ο λανθάνων αντίκτυπος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πράξη, αν και η πρώτη υποστηρίζει θεωρητικά την προαγωγή της δημιουργικότητας. Αυτό, έχει αναφερθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως «προβληματική μετάφραση» της προαγωγής της δημιουργικότητας απ' την εκπαιδευτική πολιτική στην εκπαιδευτική πρακτική (Craft, 2005). Αυτή η προβληματική μετάφραση διαφάνηκε και στο ΑΠΣ της ΦΑ του δημοτικού, αφού από μια πρόσθετη επισκόπηση του, διαπιστώθηκε πως μέσα απ' τις αναφορές στη δημιουργικότητα και σε συνώνυμους όρους για την προαγωγή της, προκαλείται μια σύγχυση για το πως αυτή συλλαμβάνεται ως έννοια και πως τελικά προσεγγίζεται στο μάθημα της ΦΑ. Επομένως, το ¼ των ΚΦΑ που διαφώνησε και τα 2/4 αυτών που ήταν αναποφάσιστοι για το αν το ΑΠΣ της ΦΑ υποστηρίζει την προαγωγή της

δημιουργικότητας των μαθητών (αντικείμενο στο Α' μέρος του PAC) πιθανώς φανερώνει αυτή τη σύγχυση, αυτή την προβληματική μετάφραση μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Συμπερασματικά, διαφάνηκε πως η δομή, ο σχεδιασμός και ο προσανατολισμός του ΑΠΣ της ΦΑ του δημοτικού, αποτελούν ενδεχομένως τα αίτια που αυτό εκλαμβάνεται απ' τους ΚΦΑ ως εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους.

Ένας ακόμη ανασταλτικός παράγοντας για την προαγωγή της δημιουργικότητας, που αναδείχθηκε από εξίσου μεγάλο αριθμό αναφορών των συμμετεχόντων, είχε να κάνει με τα προσόντα και την ιδιοσυγκρασία του ΚΦΑ. Συνοπτικά, τα εμπόδια που αναφέρθηκαν, και σχημάτισαν αυτόν τον παράγοντα, αφορούσαν: α) τις διδακτικές συμπεριφορές, β) τις ικανότητες και γ) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των ΚΦΑ.

Όσον αφορά τις διδακτικές συμπεριφορές, το αυταρχικό – συντηρητικό πρότυπο εκπαιδευτικού, που δεν προάγει τη δημιουργικότητα των παιδιών, αναγνωρίστηκε και αναφέρθηκε από αρκετούς ΚΦΑ. Πιο αναλυτικά αναφέρθηκαν συμπεριφορές που σχετίζονται μ' ένα συντηρητικό πρότυπο διδασκαλίας, όπως προσκόλληση στη δασκαλοκεντρική και παραγγελματική διδασκαλία, παρεμπόδιση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα, αποθάρρυνση στο να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους και να διατυπώνουν ελεύθερα τις ερωτήσεις, ιδέες, προτάσεις και προβληματισμούς τους. Όλες αυτές οι συμπεριφορές θεωρούνται πως οδηγούν στην καταστολή των αισθημάτων της ανεξαρτησίας, της αυτονομίας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών και αναφέρθηκαν ρητά απ' τους ΚΦΑ. Επίσης, η αυστηρότητα του ΚΦΑ υποστηρίχτηκε από αρκετούς ΚΦΑ πως αποτελεί εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών και αυτή συσχετίζεται μ' ένα πιο αυταρχικό πρότυπο διδασκαλίας.

Αυτό το αυταρχικό πρότυπο διδασκαλίας, διαφάνηκε πως υιοθετεί και μια μικρή μερίδα ΚΦΑ. Αυτοί οι ΚΦΑ αιτιολόγησαν πως υιοθετούν αυτό το πρότυπο για να αποφύγουν ανεπιθύμητες συμπεριφορές στην τάξη που οδηγούν στην αναστάτωση της και στην απώλεια του ελέγχου και της πειθαρχίας των μαθητών. Στη διεθνή βιβλιογραφία, η δημιουργικότητα στα σχολεία συσχετίζεται σύμφωνα με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, με την όχληση στην τάξη ή τη μη εύκολη διαχείριση της ή γενικότερα με ανεπιθύμητες συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη (Lucas, 2001; C. L. Scott, 1999; Westby & Dawson, 1995) και αυτό στη

διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ως παράδοξο (Ng & Smith, 2004). Το παράδοξο αυτό υποστηρίζεται κατά την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη και πηγάζει απ' την αντιπάθεια μεταξύ των δημιουργικών και επιθυμητών συμπεριφορών των μαθητών μέσα σ' αυτή. Οι ερευνητές υποστήριξαν πως το παράδοξο αυτό είναι πιθανότερο να υποστηριχτεί από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της Ανατολικής κουλτούρας που υιοθετούν πιο συντηρητικές και αυταρχικές διδακτικές συμπεριφορές. Παρ' όλ' αυτά, απ' την παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε, αν και σε μικρό βαθμό, πως και στο πολιτισμικό πλαίσιο της χώρας μας, που ασπάζεται τη Δυτική κουλτούρα, η οποία καλλιεργεί ένα πιο φιλελεύθερο – δημοκρατικό πρότυπο διδασκαλίας, το παράδοξο αυτό μπορεί να εμφανιστεί.

Το αίτιο για την υποστήριξη του παραπάνω παράδοξου, αλλά και γενικότερα της εμφάνισης του αυταρχικού-συντηρητικού προτύπου διδασκαλίας, που αναγνωρίστηκε ως ακατάλληλο και ως εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ, είναι πιθανώς το ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο των ΚΦΑ. Αυτό προκύπτει, όπως αναφέρθηκε απ' τους συμμετέχοντες, απ' την ανεπάρκεια προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων σχετικών με τη δημιουργικότητα και τη διατήρηση του Status Quo. Το ελλιπές θεωρητικό υπόβαθρο και η διατήρηση του Status Quo διαφάνηκαν μέσα από πλήθος αναφορών των ΚΦΑ ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους.

Μέσα απ' τις αναφορές τους, διαφάνηκε πως λόγω της συνήθειας, της έλλειψης κινήτρων και της έλλειψης θεωρητικού υποβάθρου οι ΚΦΑ επιδεικνύουν ακατάλληλες για την προαγωγή της δημιουργικότητας διδακτικές συμπεριφορές κι ενέργειες. Το βασικότερο εμπόδιο που προκύπτει στην περίπτωση των ΚΦΑ, λόγω του πλήθους των αναφορών, είναι το ελλιπές υπόβαθρο τους, οι ανεπαρκείς ικανότητες τους που αφορούν τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας στους μαθητές και όχι οι διδακτικές τους συμπεριφορές ή τα αρνητικά γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους. Τα δύο τελευταία είναι απόρροια της διατήρησης του Status Quo που πιθανώς υφίσταται λόγω της έλλειψης κινήτρων κι ενδιαφέροντος, τα οποία ενδεχομένως δημιουργούνται απ' την ύπαρξη άλλων εμποδίων στο εργασιακό τους περιβάλλον, που προαναφέρθηκαν, όπως η ακαταλληλότητα των φυσικών και των εκπαιδευτικών πόρων και της οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Αν οι ΚΦΑ είχαν εμπειρίες και γνώσεις για την προαγωγή της δημιουργικότητας κατά τη σχολική και την πανεπιστημιακή τους σταδιοδρομία, καθώς και κατά την επαγγελματική, αν είχαν ένα κατάλληλο κι επαρκές σχετικό υπόβαθρο, τότε δε θα το εκλάμβαναν ως εμπόδιο. Έτσι, η διευκόλυνση της δημιουργικότητας των μαθητών, θα ήταν πολύ πιθανό να συμπεριλαμβάνεται στις διδακτικές τους ρουτίνες και συνήθειες. Απ' τη στιγμή όμως που ανέφεραν ως εμπόδιο την έλλειψη εμπειριών και γνώσεων για την προαγωγή της δημιουργικότητας, τότε δύο είναι τα τινά: ή εφαρμόζαν κι εφαρμόζουν στην τάξη τους άλλες πρακτικές και διδακτικούς στόχους για τους οποίους έχουν γνώσεις κι εμπειρίες και τους έχουν συνηθίσει, μη δίνοντας σημασία στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, ή ακόμη κι όταν προσπαθούν να προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους δεν είναι σίγουροι για το ρόλο που διαδραματίζουν και για τα κομμάτια του συγκεκριμένου παζλ που θα πρέπει να ταιριάζουν.

Τέλος, δεν ήταν λίγες οι αναφορές των ΚΦΑ που θεωρούσαν ως εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας διάφορα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή. Διάφορες φοβίες, για το άγνωστο, για το σφάλμα, για το λάθος, για την αποτυχία, για την κακή σχολική επίδοση, για την κοροϊδία, τη γελοιοποίηση, το χλευασμό, τα ειρωνικά γελάκια, την απόρριψη, για την αρνητική κριτική και στάση των συμμαθητών τους, καθώς και για την αρνητική κριτική του ΚΦΑ, αναφέρθηκαν ξεκάθαρα από αρκετούς ΚΦΑ ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών. Αυτές οι φοβίες αντανakλούν την χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση κάποιων μαθητών και την έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους, γνωρίσματα που επίσης αναφέρθηκαν ρητά απ' τους ΚΦΑ ως εμπόδια για τη διευκόλυνση της δημιουργικότητας. Αυτά τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του μαθητή, θεωρητικά συνδέονται με χαμηλά επίπεδα εσωτερικής παρακίνησης. Η έλλειψη της εσωτερικής παρακίνησης των μαθητών αναφέρθηκε απ' τους ΚΦΑ ως τεμπελιά, αντιπάθεια προς το μάθημα και έλλειψη διάθεσης κι ενδιαφέροντος των μαθητών προς αυτό.

Αυτές οι τάσεις των μαθητών, που αναφέρθηκαν απ' τους ΚΦΑ ως εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ και φανερώνουν μερικές απ' τις πιο ακραίες συμπεριφορές αποστροφής απ' το μάθημα της ΦΑ, μπορεί να αντανakλούν:

- α) την έλλειψη θετικών συναισθηματικών εμπειριών και
- β) την ύπαρξη αρνητικών συναισθηματικών εμπειριών απ' τη συμμετοχή στο μάθημα της ΦΑ και
- γ) την ύπαρξη ενός ακατάλληλου κλίματος στην τάξη που δεν είναι προσανατολισμένο στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, ενός κλίματος που δεν καλλιεργεί την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, την προσωπική τους ελεύθερη έκφραση, τη μάθηση μέσω της εξερεύνησης και της ανακάλυψης.

Το α και το β οδηγούν τους μαθητές πολλές φορές σε χαμηλή εσωτερική παρακίνηση και στη δημιουργία διαφόρων ειδών φοβιών που λειτουργούν ως αναστολές στην ψυχοσύνθεση των μαθητών και συμβάλλουν στη διαμόρφωση του γ, στη διαμόρφωση ενός ακατάλληλου κλίματος στην τάξη, μη προσανατολισμένο στη δημιουργικότητα των μαθητών. Το γ με τη σειρά του, ίσως φανερώνει ακατάλληλες διδακτικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη που τείνουν, όπως προαναφέρθηκε, προς το αυταρχικό ή/και συντηρητικό πρότυπο διδασκαλίας, το οποίο οδηγεί ξανά στο α και στο β.

Μέσα απ' τις αναφορές των ΚΦΑ υποστηρίχτηκαν διάφορα εμπόδια για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών στη ΦΑ, τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις μεγαλύτερους ανασταλτικούς παράγοντες. Εμπόδια που αφορούσαν: α) το φυσικό περιβάλλον και τους φυσικούς πόρους, β) την οργάνωση της παιδείας και των εκπαιδευτικών πόρων, γ) τα προσόντα και την ιδιοσυγκρασία του ΚΦΑ και δ) την προσωπικότητα του μαθητή συνέθεσαν την εικόνα ενός ακατάλληλου και ανασταλτικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για την προαγωγή της δημιουργικότητας στη ΦΑ. Αυτά τα εμπόδια φαίνεται πως είναι εξαρτημένα μεταξύ τους, αφού όπως αναλύθηκε παραπάνω, το ένα μπορεί να επηρεάζει τον άλλο, το ένα να οδηγεί στο άλλο, λειτουργώντας ως αίτιο και αιτιατό, με αποτέλεσμα, να δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο.

#### ***Ερευνητικό ερώτημα 4.***

Η εικόνα που σχηματίστηκε μέσα απ' τις παρατηρήσεις των 60 μαθημάτων ΦΑ για τις συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι ΚΦΑ για την προαγωγή της δημιουργικότητας ήταν σχετικά απογοητευτική. Εκτός από κάποιες μεμονωμένες περιπτώσεις ΚΦΑ, που επιδείκνυαν σχεδόν και τις 18 διδακτικές συμπεριφορές



για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους και μάλιστα μερικές απ' αυτές με ιδιαίτερα μεγάλη συχνότητα, δεν διαπιστώθηκε γενικότερα η χρήση αυτών των συμπεριφορών κατά τη διάρκεια των παρατηρούμενων μαθημάτων.

Το εντυπωσιακό, μάλιστα, είναι πως τα συγκεκριμένα μαθήματα (26<sup>ο</sup> και 27<sup>ο</sup> της πρώτης θεματικής ενότητας της ψυχοκινητικής αγωγής του ΔΕΠΠΣ της ΦΑ της Α' και Β' δημοτικού με θέμα: κινητική έκφραση και κινητική δημιουργική έκφραση αντίστοιχα) (ΠΙ, 2003) ήταν εστιασμένα στην προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών.

Οι ΚΦΑ διαπιστώθηκε πως επιδεικνύουν:

1. Σπανίως έως μερικές φορές διδακτικές συμπεριφορές για:
  - Την «Ενίσχυση της υπευθυνότητας για μάθηση»
2. Σπανίως έως ελάχιστα διδακτικές συμπεριφορές για:
  - Την «Έμφαση στις βασικές γνώσεις και δεξιότητες»
  - Τις «Ευκαιρίες απόκλισης στο μάθημα»
  - Την «Ενθάρρυνση του ευέλικτου τρόπου σκέψης»
  - Την «Παροχή ελαστικών χρονικών περιθωρίων για αποκλίνουσα παραγωγικότητα»
3. Σχεδόν καθόλου διδακτικές συμπεριφορές για:
  - Τη «Σοβαρή αντιμετώπιση των προτάσεων»
  - Τις «ευκαιρίες για αυτο-αξιολόγηση»
  - Τη «Θετική διαχείριση της αποτυχίας»

Σύμφωνα με τη θεωρία του Cropley (1997) αλλά και άλλων αντικειμενικών αντιλήψεων, οι εκπαιδευτικοί που πραγματικά προάγουν τη δημιουργικότητα των μαθητών τους, είναι αυτοί που επιδεικνύουν διδακτικές συμπεριφορές που σχετίζονται με τουλάχιστον εννέα αρχές. Απ' αυτές τις εννέα αρχές - διαστάσεις συμπεριφορών, οι ΚΦΑ διαπιστώθηκε πως κάποιες δεν τις επιδεικνύουν καθόλου ή σχεδόν καθόλου, αρκετές τις επιδεικνύουν σπανίως στο μάθημα τους, ενώ κάποιες άλλες έχουν μια τάση να τις επιδεικνύουν από ελάχιστα έως μερικές φορές. Η παρούσα έρευνα αποκάλυψε πως στο περιβάλλον της ΦΑ του δημοτικού, το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών δεν καλλιεργείται, δεν

αναπτύσσεται απ' τη μεριά των ΚΦΑ, σύμφωνα με το πλαίσιο και το βαθμό που η θεωρία επιτάσσει.

Εντύπωση βέβαια προκαλεί το γεγονός της αντίθεσης των συμπερασμάτων αυτών με τα συμπεράσματα του 2<sup>ου</sup> ερευνητικού ερωτήματος, το οποίο και σχολιάστηκε παραπάνω. Οι ΚΦΑ είχαν μια διαφορετική εντύπωση για τον εαυτό τους, αφού θεωρούσαν πως επιδεικνύουν στο μάθημα τους και μάλιστα πολλές φορές διδακτικές συμπεριφορές που προάγουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους.

### **Προτάσεις**

Η δημιουργικότητα έχει αναγνωριστεί από διακεκριμένους ερευνητές (De Bono 1992; Runco, 1999γ) ως απαραίτητη και ιδιαίτερα σημαντική τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο και η δημιουργική ικανότητα έχει επισημανθεί ως ένας απ' τους σημαντικότερους πόρους για τη διατήρηση του τρόπου ζωής μας και τη μελλοντική μας ασφάλεια (Guilford, 1959). Η σημασία και η αναγκαιότητα της δημιουργικότητας για την κοινωνική συνοχή και την προσωπική ευημερία έχει αναγνωριστεί στην ΕΕ κι έχει εκτιμηθεί πως αρχίζοντας από το επίπεδο του σχολείου, τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να συνδυάζουν την ανάπτυξη των ειδικών γνώσεων και δεξιοτήτων από κοινού με την ανάπτυξη γενικών ικανοτήτων συνδεδεμένων με τη δημιουργικότητα, (ΕΚ, 2008/ΕΚ 141/10). Διεθνείς οργανισμοί και φορείς την τελευταία δεκαετία προωθούν μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές την προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον (NACEEE, 1999; ΠΙ, 2003; QCA, 2005; ΕΚ, 2008/ΕΚ 86/01).

Παρόλο που πλήθος εκπαιδευτικών πολιτικών και μεταρρυθμίσεων λαμβάνουν χώρα προς αυτή την κατεύθυνση, αυτό δεν είναι από μόνο του αρκετό. Ο αντίκτυπος της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πράξη πολλές φορές μπορεί να μην είναι έχει τα αποτελέσματα που θα έπρεπε και θα μπορούσε να έχει κι αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες.

Η συγκεκριμένη έρευνα, αντανakλά ένα μικρό κομμάτι της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκπαιδευτική πράξη, αφού βασισμένη σε εμπειρικά δεδομένα, προσπάθησε να αποτυπώσει το τι σημαίνει δημιουργικότητα στο μάθημα της ΦΑ του δημοτικού και πως αυτή προσεγγίζεται και προάγεται, μέσα απ' το πρίσμα των αντιλήψεων και διδακτικών συμπεριφορών των ΚΦΑ. Η διερεύνηση αυτή βασίστηκε σε ότι η θεωρία της δημιουργικότητας επιτάσσει στο σχολικό

περιβάλλον. Οι προτάσεις που ακολουθούν, στηρίχθηκαν στα ευρήματα της παρούσας έρευνας και θεωρείται πως θα αποτελέσουν το έναυσμα για περαιτέρω έρευνες στο πεδίο αυτό. Επίσης, θεωρείται πως θα ληφθούν υπόψη και θα συμβάλλουν στη χάραξη νέων εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών στη ΦΑ.

### **Προτάσεις για τους ΚΦΑ**

Η κοινή έκθεση προόδου του Συμβουλίου και της Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του προγράμματος εργασίας «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2010» (EC 5394/10) τόνισε πως απαιτείται περαιτέρω ανάπτυξη της οργάνωσης της μάθησης στα σχολεία και μάλιστα επισήμανε πως:

*Μολονότι η αλλαγή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων είναι, γενικά, καθ' οδόν, δεν είναι από μόνη της αρκετή. Η προσέγγιση που βασίζεται στις ικανότητες περιλαμβάνει τις δεξιότητες και τις νοοτροπίες για την κατάλληλη εφαρμογή της γνώσης, καθώς και την ανάπτυξη θετικής στάσης για την περαιτέρω μάθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα. Το γεγονός αυτό αντιπροσωπεύει μια πραγματική πρόκληση για την οργάνωση της μάθησης και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες των εκπαιδευτικών και των επικεφαλής των σχολείων. Επίσης απαιτεί τα σχολεία να είναι σαφέστερα υπεύθυνα για την προετοιμασία των μαθητών για περαιτέρω μάθηση, ως βασικό μέρος της αποστολής τους.*

Η παραπάνω εκτίμηση θέτει το περιβάλλον του σχολείου και ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό, τις ικανότητες και τις νοοτροπίες του στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Όσον αφορά τις ικανότητες των ΚΦΑ και πιο συγκεκριμένα τις διδακτικές συμπεριφορές και πρακτικές τους για την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών, απ' την παρατήρηση των μαθημάτων της παρούσας έρευνας δε διαπιστώθηκαν ικανοποιητικά αποτελέσματα. Το γεγονός αυτό δε συνθέτει μια αισιόδοξη εικόνα για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ. Μάλιστα αν αναλογιστεί κανείς πως τα μαθήματα που παρατηρήθηκαν ήταν εστιασμένα στην προαγωγή της δημιουργικότητας, η εικόνα γίνεται ακόμη πιο αποθαρρυντική.

Μολαταύτα οι ΚΦΑ θεωρούσαν πως έχουν τις ικανότητες και οι περισσότεροι υποστήριζαν πως επιδεικνύουν πολλές διδακτικές συμπεριφορές που προάγουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους, ενώ παράλληλα κατονόμαζαν άλλες που δε θα έπρεπε να εφαρμόζουν προς χάριν της

δημιουργικότητας. Επίσης, αρκετοί συμμετέχοντες αντιλαμβάνονταν και κατονόμαζαν γενικότερα πως η αρνητική διάθεση των ΚΦΑ για αλλαγή απ' το συνηθισμένο τρόπο διδασκαλίας και η προσκόλληση που επιδεικνύουν κάποιοι απ' αυτούς σε συνηθισμένες διδακτικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές (διατήρηση του Status Quo), σίγουρα δεν ευνοεί στην ανάπτυξη μιας θετικής στάσης και νοοτροπίας προς την προαγωγή της δημιουργικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Επιπρόσθετα, κάποιοι ΚΦΑ αναγνώρισαν την απροθυμία τους για επένδυση σε νέα και διαφορετικά πράγματα (διευκόλυνση της δημιουργικότητας των μαθητών) ως εμπόδιο για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ.

Αυτές οι ακατάλληλες διδακτικές συμπεριφορές και ειδικότερα οι διαθέσεις για την προαγωγή της δημιουργικότητας, σε μερικές περιπτώσεις εκφράστηκαν σε καθαρά ατομικό επίπεδο όταν κάποιοι ΚΦΑ κατονόμασαν την προσωπική τους αρνητική στάση και νοοτροπία για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα τους. Οι παρακάτω αναφορές αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα της μη υιοθέτησης θετικής στάσης από μέρους των ΚΦΑ:

*ΚΦΑ 73: Στο μάθημα μου δε θα ήθελα να παρεκκλίνουν τα παιδιά από αυτό που τους διδάσκω, με αποτέλεσμα να μην αναπτύσσεται η δημιουργικότητά τους.*

*ΚΦΑ 80:...η ανάγκη να κρατήσουμε τα παιδιά σε κάποια πλαίσια για να τηρηθεί η πειθαρχία και η ομαλή λειτουργία του μαθήματος...*

*ΚΦΑ 88: Ας βάλουμε πρώτο εμπόδιο εμάς τους ίδιους. Αν ο καθηγητής – παιδαγωγός δεν κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και δεν ασχολείται ενεργά με το αντικείμενο του, είναι φυσικό να μη γίνεται καμιά πρόοδος κι εξέλιξη των παιδιών.*

*ΚΦΑ 103: Η πάγια θέση (δική μας και άλλων δασκάλων), η έλλειψη διάθεσης για ανανέωση ή καινούρια πράγματα.*

Οι ΚΦΑ θα πρέπει να λάβουν υπόψη πως κατ' αρχήν ως επαγγελματίες θα πρέπει να εξελίσσονται στο αντικείμενο τους και να συμβαδίζουν με τις εξελίξεις της εκάστοτε εποχής, επομένως θα πρέπει να επιδεικνύουν θετική στάση προς οποιαδήποτε αλλαγή και προσαρμογή στην εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική προς χάριν της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Εφόσον ένας απ' τους βασικούς στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η προαγωγή της

δημιουργικότητας, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδείξουν την ανάλογη θετική στάση προς την κατεύθυνση αυτή.

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές αισθάνονται πως δεν είναι υπεύθυνοι για την προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορες παρανοήσεις τους για τη δημιουργικότητα, όπως για παράδειγμα πως αυτή είναι έμφυτη μόνο σ' ένα μικρό ποσοστό παιδιών κι αυτό διαπιστώθηκε στην παρούσα έρευνα. Αυτή η πεποίθηση όπως τόνισε κι η Alencar (1991) οδηγεί στην υποτίμηση της επιρροής του σχολείου και της κοινωνίας στη δημιουργική διαδικασία. Η υποτίμηση της δημιουργικότητας στο περιβάλλον του σχολείου μπορεί να οφείλεται και σε άλλες παρανοήσεις των εκπαιδευτικών. Η έμφαση στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και στην πιστή εφαρμογή του ΑΠΣ δε συμβαδίζει πολλές φορές σύμφωνα με τους ΚΦΑ με την προαγωγή της δημιουργικότητας. Μέσα από διάφορες αναφορές των ΚΦΑ διαφάνηκε πως αντιλαμβάνονταν πως η προαγωγή της δημιουργικότητας δεν αποτελεί προτεραιότητα του ΑΠΣ και επαγωγικά και προσωπική τους προτεραιότητα στο μάθημα της ΦΑ. Απ' τις αναφορές τους διαφάνηκε πως η προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ ενδεχομένως είναι κάτι πρόσθετο, ή κάτι ξεχωριστό κι έξω απ' το σύνηθες ΑΠΣ, το οποίο μάλιστα τους «στοιχίζει» σε χρόνο ή τους επιβαρύνει περισσότερο στην εργασία τους. Τέτοιου είδους αντιλήψεις για τη δημιουργικότητα δεν είναι πρωτοφανείς. Απ' την έρευνα των Aljughaiman και Mowrer-Reynolds (2005) διαπιστώθηκε πως πολλοί εκπαιδευτικοί αν και θεωρούσαν πως η δημιουργικότητα μπορεί να αναπτυχθεί στο περιβάλλον της τάξης, ήταν αναποφάσιστοι ή δε θεωρούσαν πως η προαγωγή της δημιουργικότητας είναι δική τους υπευθυνότητα.

Οι ΚΦΑ θα πρέπει να κατανοήσουν πως η δημιουργικότητα δεν είναι ένα ακόμη αντικείμενο ή θέμα προς διδασκαλία στο ΑΠΣ. Επίσης, δεν είναι μια κατάσταση που μπορεί να προαχθεί μόνο μέσα από αντικείμενα ή θέματα σχετικά με την τέχνη όπως ο χορός, οι μουσικοκινητικές δραστηριότητες, ο κινητικός αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση. Όπως διαπιστώθηκε το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών του δημοτικού εκφράστηκε μέσα απ' όλη τη θεματολογία της ΦΑ, όπως μέσα απ' τα αθλήματα και τις αθλητικές δεξιότητες, τα παιχνίδια, τις βασικές κινήσεις και τις βασικές κινητικές δεξιότητες, ακόμη και μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες και όχι μόνο καλλιτεχνικού περιεχομένου. Η δημιουργικότητα, είναι μια κατάσταση στην οποία μπορούν να φτάσουν όλοι οι



μαθητές και το μέγεθός της έκφρασης της μέσα στην τάξη εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό απ' τις ενέργειες και τις συμπεριφορές του εκπαιδευτικού.

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί και πιο συγκεκριμένα οι ΚΦΑ δεν κατέχουν τις ανάλογες γνώσεις και δεξιότητες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στην τάξη τους, κάτι που διαπιστώθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, θα πρέπει να επιδεικνύουν θετική στάση και θέληση και για να τις κατακτήσουν. Για παράδειγμα, οι τρεις εκπαιδευτικοί που βραβεύτηκαν με το ειδικό βραβείο δημιουργικής διδασκαλίας και συμμετείχαν στην έρευνα των Horng, Hong, ChanLin, Chang και Chu (2005), διαπιστώθηκε πως και οι ίδιοι επιθυμούσαν να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Οι παράγοντες που συνέβαλαν σ' αυτή την επαγγελματική τους ανάπτυξη ήταν γνωρίσματα της προσωπικότητάς τους, όπως η επιμονή, η εμβάθυνση στις ιδέες τους, η φαντασία κι η περιέργεια τους, η αποδοχή νέων εμπειριών και η αυτο-πεποίθηση τους, επομένως είχαν την τάση και τη θέληση να δοκιμάσουν και να επενδύσουν σε νέα πράγματα που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο. Οι βασικότερες πτυχές μέσα σ' αυτούς τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη για δημιουργική διδασκαλία ήταν η πίστη στο έργο τους (τη διδασκαλία), η σκληρή δουλειά και η παρακίνηση τους.

Οι ΚΦΑ θα πρέπει να κατανοήσουν πως ως μέλη της κοινωνίας και της οικονομίας της γνώσης θα πρέπει και οι ίδιοι να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις αυτών, απαιτήσεις που θέτουν τον εργαζόμενο να κατέχει περισσότερες γνώσεις και δεξιότητες, δεξιότητες του πως να χειρίζονται τις γνώσεις τους και να εξελίσσονται διαρκώς. Οι ΚΦΑ θα πρέπει να ενστερνιστούν τις έννοιες της δια βίου, συνεχιζόμενης, μάθησης και της περαιτέρω επαγγελματικής τους εκπαίδευσης και κατάρτισης, που ούτως ή άλλως είναι στόχοι σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο (OECD, 1996; EC 2010/C 117/01).

Εφόσον απ' τις ίδιες τους τις αναφορές διαφάνηκε πως αντιλαμβάνονταν να έχουν ένα φτωχό και ανεπαρκές θεωρητικό κι εμπειρικό υπόβαθρο λόγω ελλιπούς επιμόρφωσης (θεωρητικής και πρακτικής) και ανεπαρκούς πανεπιστημιακής εκπαίδευσης σε σχέση με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο μάθημα της ΦΑ, θα πρέπει οι ίδιοι να επιδείξουν το ανάλογο ενδιαφέρον και θετική στάση για να ενημερωθούν και να επιμορφωθούν επάνω στο θέμα αυτό.

Οι ΚΦΑ θα πρέπει να εστιάσουν στη *συνεχιζόμενη επαγγελματική τους κατάρτιση*<sup>52</sup> επάνω σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της εφόσον επιθυμούν την επαγγελματική ανάπτυξη τους. Τα είδη των δραστηριοτήτων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης (CPD: continuing professional development) για την προαγωγή της δημιουργικότητας δε διαφέρουν σε κάτι από τα είδη των δραστηριοτήτων της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης επάνω σε άλλα θέματα (Craft, 2000) και αυτά μπορεί να είναι:

- η έρευνα δράσης
- η αυτο-καθοδηγούμενη έρευνα
- η χρήση υλικού εξ' αποστάσεως μάθησης
- η λήψη ενδο-εργασιακής επίβλεψης, συμβουλευτικής επιμέλειας
- τα βασισμένα στο σχολείο κι εκτός απ' αυτό μαθήματα ποικίλης διάρκειας
- η παρακολούθηση κι επίβλεψη εργασιών
- η συμμετοχή σε ομάδες εργασίας
- η αντανakλαστική σκέψη της προσωπικής εργασίας
- η βιωματική ανάθεση εργασίας και
- η συνεργατική μάθηση

Αν οι ΚΦΑ αισθάνονται πως η *τυπική εκπαίδευση*<sup>53</sup> που έχουν λάβει μέσω του *τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος*<sup>54</sup> είναι ελλιπής και ακατάλληλη, όσον αφορά τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της, μπορούν να επιμορφωθούν περαιτέρω μέσω των τυπικών δομών της εκπαίδευσης κυρίως μέσω της συμμετοχής τους σε προγράμματα επιμόρφωσης του Υπουργείου Παιδείας. Φυσικά, η εφαρμογή τέτοιου είδους επιμορφωτικών προγραμμάτων μπορεί να μην υλοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα ή και καθόλου σε μερικές περιπτώσεις λόγω της υφιστάμενης οικονομικής, και όχι μόνο, κρίσης των

<sup>52</sup> Άρθρο 2 του νόμου υπ' αριθμ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21-09-2010). «*Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση*»: Η κατάρτιση του ανθρώπινου δυναμικού που συμπληρώνει, εκσυγχρονίζει ή και αναβαθμίζει γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες αποκτήθηκαν από τα συστήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης και αρχικής επαγγελματικής κατάρτισης ή από επαγγελματική εμπειρία με στόχο την ένταξη ή την επανένταξη στην αγορά εργασίας, τη διαφάλιση της εργασίας και την επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη.

<sup>53</sup> Άρθρο 2 του νόμου υπ' αριθμ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21-09-2010). «*Τυπική εκπαίδευση*»: Η εκπαίδευση που παρέχεται στο πλαίσιο του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, οδηγεί στην απόκτηση πιστοποιητικών αναγνωρισμένων σε εθνικό επίπεδο από τις δημόσιες αρχές και αποτελεί μέρος της διαβαθμισμένης εκπαιδευτικής κλίμακας. Στην τυπική εκπαίδευση εντάσσεται και η γενική τυπική εκπαίδευση ενηλίκων.

<sup>54</sup> Άρθρο 2 του νόμου υπ' αριθμ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21-09-2010). «*Τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα*»: Το σύστημα της πρωτοβάθμιας, της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

τελευταίων ετών κι αυτό πολλές φορές μπορεί να υφίσταται ως εμπόδιο για την εν λόγω επιμόρφωση των ΚΦΑ.

Εφικτή όμως, αλλά και ιδιαίτερα προσιτή, μπορεί να είναι η επαγγελματική ανάπτυξη των ΚΦΑ μέσω της *άτυπης μάθησης*<sup>55</sup>, η αλλιώς της άτυπης εκπαίδευσης. Η άτυπη μάθηση είναι απόρροια των καθημερινών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη δουλειά, την οικογένεια και την ψυχαγωγία, δεν είναι δομημένη (από πλευράς μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης) και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις είναι συμπτωματική / τυχαία (Ala-Mutka, 2010).

Η άτυπη μάθηση τυγχάνει ιδιαίτερης απήχησης μέσα στους κύκλους των εκπαιδευτικών κι αυτό έχει αποδειχθεί μέσα από τα πρώτα αποτελέσματα της έρευνας TALIS (Teaching and Learning International Survey) που πραγματοποιήθηκε απ' τον ΟΟΣΑ (OECD, 2009). Το είδος της επαγγελματικής ανάπτυξης που αναφέρθηκε πιο συχνά απ' τους εκπαιδευτικούς 24 χωρών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή ήταν ο «άτυπος διάλογος για τη βελτίωση της διδασκαλίας, ενώ η «ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας» (βιβλιογραφία σε σχέση με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών) επίσης, αναφέρθηκε αρκετά συχνά απ' τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, η «ανάπτυξη επαγγελματικών δικτύων» αναφέρθηκε με αρκετά μεγάλη συχνότητα από εκπαιδευτικούς κάποιων χωρών. Συμπερασματικά, απ' τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής φάνηκε πως ακόμη κι αν δε συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί σε οργανωμένα είδη δραστηριοτήτων, μολαταύτα η συντριπτική πλειοψηφία τους συμμετέχει σε άτυπες μορφές δραστηριοτήτων για την επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Η άτυπη εκπαίδευση όπως αναφέρουν οι Καρώ, Αντωνίου, Μπεμπέτσος και Μιχαλοπούλου (2011) τα τελευταία χρόνια έχει εξελιχθεί με τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας κι Επικοινωνίας (ΤΠΕ). Αυτή η άτυπη εκπαίδευση ή μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από τις προσωπικές πρωτοβουλίες των ΚΦΑ για τη συμμετοχή τους σε δίκτυα συνεργασίας, ανταλλαγής πληροφοριών, γνώσεων κι εμπειριών, με απώτερο σκοπό ένα αλληλεπιδραστικό

<sup>55</sup> Άρθρο 2 του νόμου υπ' αριθμ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21-09-2010). «Άτυπη μάθηση». Οι μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα εκτός οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου, στο πλαίσιο του ελεύθερου χρόνου ή επαγγελματικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων. Περιλαμβάνει τις κάθε είδους δραστηριότητες αυτομόρφωσης, όπως η αυτομόρφωση με έντυπο υλικό ή μέσω διαδικτύου ή με χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ποικίλων εκπαιδευτικών υποδομών, καθώς και τις γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτά το άτομο από την επαγγελματική του εμπειρία.

διάλογο για θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα, είτε μέσω της βοήθειας των ΤΠΕ είτε ακόμη μέσα από άλλες μορφές επικοινωνίας.

Οι ΚΦΑ πρέπει να κατανοήσουν πως η δημιουργικότητα δεν είναι ένα ακόμη αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα και πως μια απ' τις υπευθυνότητες του μαθήματος τους είναι και η καθημερινή καλλιέργεια και προαγωγή της. Για το λόγο αυτό μπορούν να στραφούν άμεσα και χωρίς κόστος προς την άτυπη εκπαίδευση και μάθηση μέσω διάφορων μορφών επικοινωνίας και πληροφόρησης και να ενημερωθούν για θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο περιβάλλον της τάξης και ειδικότερα στο μάθημα της ΦΑ.

### ***Προτάσεις για εκπαιδευτικές πολιτικές***

Δεν είναι τυχαία η συζήτηση γύρω απ' τις εντάσεις που δημιουργούνται μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής. Η Craft (2005), αναφέρει πως μία απ' αυτές τις εντάσεις είναι και η οργάνωση του ΑΠΣ και μάλιστα η συγγραφέας ξεκινά την τοποθέτηση της με μια καίρια ερώτηση: «Σε ποιο βαθμό η προαγωγή της δημιουργικότητας περιορίζεται απ' το περιεχόμενο ενός σχολικού αντικειμένου;»

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε, μέσα απ' τις αντιλήψεις των ΚΦΑ, πως το εκπαιδευτικό σύστημα ή αλλιώς η υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική δεν αποδίδει στην προαγωγή του δημιουργικού δυναμικού των μαθητών. Μάλιστα, οι ΚΦΑ ανέφεραν ως ανασταλτικούς παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα της ΦΑ διάφορα στοιχεία του εκπαιδευτικού συστήματος και των πόρων του με βασικότερα τη δομή, οργάνωση και τον προσανατολισμό του ΑΠΣ της ΦΑ. Οι συμμετέχοντες αισθάνονταν πως το ΑΠΣ δεν τους βοηθά ή ακόμη και τους εμποδίζει για να διευκολύνουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους. Αυτή η διαπίστωση καταδεικνύει πως το περιεχόμενο του ΑΠΣ της ΦΑ περιορίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών και αυτό είναι επίσης παρατηρούμενο μέσα από την εξέταση του ΔΕΠΠΣ της ΦΑ (ΠΙ, 2003). Η δημιουργικότητα και άλλοι συνώνυμοι όροι, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιούνται κυρίως μέσα σε κάποια μαθήματα της ψυχοκινητικής (ανάπτυξη βασικών κινήσεων και βασικών κινητικών δεξιοτήτων) και αρκετών μαθημάτων της μουσικοκινητικής αγωγής, κυρίως στην Α' και Β'

τάξη του δημοτικού. Αντίθετα, δεν αναφέρεται πουθενά στις αθλοπαιδιές και στην ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων καθώς και στα παιχνίδια, ενώ στους παραδοσιακούς χορούς καταλαμβάνει μια πολύ μικρή θέση ως στόχος κάποιων επιμέρους δραστηριοτήτων σε μερικά απ' τα μαθήματα αυτά.

Αυτό δε συμβαίνει μόνο στη χώρα μας. Η Craft (2005) ανέφερε πως η δημιουργικότητα στη ΦΑ μπορεί περιλαμβάνει τη δημιουργία μιας ακολουθίας από χορευτικά ή γυμναστικές ασκήσεις, ή τη δημιουργία ενός νέου παιχνιδιού με μπάλα με συγκεκριμένο εξοπλισμό και κανόνες. Ενώ ο Lavin (2008) τόνισε για το ΑΠΣ της ΦΑ του Ηνωμένου Βασιλείου πως τα μόνα σημεία του που σχετίζονται με τη δημιουργικότητα είναι ο χορός, τα παιχνίδια και η γυμναστική.

Η εκπαιδευτική πολιτική, όσον αφορά τη ΦΑ, θα πρέπει να λάβει υπόψη ότι η δημιουργικότητα στο μάθημα αυτό δεν προάγεται μόνο μέσα από μουσικοκινητικές δραστηριότητες, χορό και χορευτικές δραστηριότητες και την ανάπτυξη των βασικών κινητικών δεξιοτήτων. Η εκπαιδευτική πολιτική πρέπει να στοχεύει προς την προαγωγή της δημιουργικότητας λαμβάνοντας την ως μία καθημερινή κατάσταση η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί ανεξαρτήτως θέματος και αντικειμένου μέσα στις τάξεις του σχολείου σε όλους του μαθητές. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να ενισχυθούν όλοι οι παράγοντες που συμβάλλουν στην έκφραση της στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην επιμόρφωση και κατάρτιση των εν ενεργεία και υποψηφίων ΚΦΑ σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα, εφόσον αυτοί καλούνται να προάγουν το δημιουργικό δυναμικό των μαθητών τους στο μάθημα τους

Η επιμόρφωση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα φαίνεται πως έχει θετικό αντίκτυπο στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις αλλά και στις συμπεριφορές τους και τους ενισχύει περαιτέρω για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο περιβάλλον του σχολείου (Alencar; 1991; Cachia & Ferrari, 2010; Park, et al., 2006; Treffinger et al., 1968). Ακόμη και οι ίδιοι οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της επιμόρφωσης και κατάρτισης τους σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα. Το 90% των 7.659 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των EU27 δήλωσε πως θα ήθελε να λάβει περαιτέρω εκπαίδευση για τη δημιουργικότητα (Cachia & Ferrari, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψη, την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή, γεγονός



που επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά και το θετικό αντίκτυπο της επιμόρφωσης και της κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο περιβάλλον του σχολείου, όταν αυτή υφίσταται, κρίνονται άμεσα εφαρμόσιμες εκπαιδευτικές πολιτικές και στρατηγικές προς αυτή την κατεύθυνση και στο αντικείμενο της ΦΑ. Η παρούσα έρευνα συνηγορεί και πολλαπλασιάζει αυτά που αναφέρει η έκθεση προόδου του ΕΣ για την εφαρμογή του προγράμματος εργασιών “ΕΤ 2010”. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως χρειάζονται πιο συστηματικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών που στοχεύουν να εκσυγχρονίσουν το επαγγελματικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών στις νέες τάσεις και προτεραιότητες της εκπαίδευσης (EC 2010/C 117/01).

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να τάσσονται υπέρ της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Πάνω απ’ το 50% των 73.584 εκπαιδευτικών γυμνασίου, της έρευνας TALIS από 24 κράτη μέλη του ΟΟΣΑ (η Ελλάδα δε συμμετείχε στην έρευνα) δήλωσαν πως χρειάζονται περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη (OECD, 2009). Μάλιστα, εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς δήλωσαν πως συμμετείχαν ήδη σε κάποιο είδος δραστηριότητας για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, είτε λίγο είτε πολύ, στους προηγούμενους 18 μήνες πριν την έρευνα. Ανησυχητικό όμως είναι και το εύρημα πως σε κάποιες απ’ τις χώρες που συμμετείχαν ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς δεν είχε λάβει μέρος σε κανένα είδος δραστηριότητας για την επαγγελματική του ανάπτυξη μέσα στο ίδιο χρονικό διάστημα. Τα είδη δραστηριοτήτων για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών που εξετάσθηκαν απ’ τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν αρκετές δραστηριότητες με πιο δομημένη μορφή όπως:

- Μαθήματα/εργαστήρια (π.χ. σε σχέση με το περιεχόμενο ή με μεθόδους ή/και άλλα σχετικά με την εκπαίδευση θέματα)
- Εκπαιδευτικά συνέδρια ή σεμινάρια (στα οποία οι εκπαιδευτικοί και ερευνητές παρουσιάζουν τα ερευνητικά τους αποτελέσματα και συζητούν προβλήματα της εκπαίδευσης)
- Προγράμματα απόκτησης προσόντων (π.χ. προγράμματα σπουδών)
- Επισκέψεις παρατήρησης σε άλλα σχολεία
- Συμμετοχή σε δίκτυα εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκαν ειδικά για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

- Ατομική ή συνεργατική έρευνα σε ένα ζήτημα επαγγελματικού ενδιαφέροντος

- Συμβουλευτική και/ή παρατήρηση συναδέλφων και καθοδήγηση, ως μέρος μιας τυπικής διευθέτησης (συμφωνίας ή κανονισμού) του σχολείου, καθώς και δύο ακόμη είδη δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης με λιγότερο τυπική μορφή, όπως:

- Ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας (π.χ. επιστημονικά περιοδικά, τεκμηριωμένες εργασίες, διατριβές) και

- Συμμετοχή σε άτυπο διάλογο με συναδέλφους στο πώς να βελτιώσουν τη διδασκαλία

Απ' την έρευνα διαπιστώθηκε πως και οι δύο μορφές άτυπης κατάρτισης, αλλά και τα «μαθήματα/εργαστήρια» που εντάσσονται στα είδη τυπικής κατάρτισης ήταν μορφές της επαγγελματικής ανάπτυξης στις οποίες και συμμετείχαν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αλλά και ανέφεραν πως είχαν μέτριο έως υψηλό αντίκτυπο απ' αυτές. Αντιθέτως, σε δύο άλλες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης, που εντάσσονται στα είδη τυπικής κατάρτισης, στην «ατομική ή συνεργατική έρευνα» και στα «προγράμματα απόκτησης προσόντων/προγράμματα σπουδών», ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως είχαν μέτριο έως υψηλό αντίκτυπο απ' αυτές, μολαταύτα και συγκριτικά ή συμμετοχή τους σ' αυτού του είδους τις δραστηριότητες ήταν αρκετά μικρή. Αυτή η μικρή συμμετοχή σε τέτοιου είδους δραστηριότητες μπορεί να δικαιολογείται απ' την άποψη πως αυτές κοστίζουν και σε χρήμα και σε χρόνο απ' την εργασία. Απ' την άλλη, το πιθανότερο είναι πως και τα εκπαιδευτικά συστήματα (μέσω ανάλογων εκπαιδευτικών πολιτικών) πιθανώς δεν έχουν την πολυτέλεια να επενδύουν σε τέτοιες μορφές τυπικών δραστηριοτήτων επαγγελματικής ανάπτυξης, εφόσον κοστίζουν και σε χρόνο (αποδέσμευση των εκπαιδευτικών απ' την εργασία τους για την παρακολούθηση αυτών των προγραμμάτων και τη διεξαγωγή αυτών των ερευνών) και σε χρήμα (τέτοιου είδους προγράμματα σπουδών κι έρευνες κοστίζουν αρκετά). Επίσης, απ' τα αποτελέσματα της ίδιας έρευνας διαπιστώθηκε πως τα εμπόδια τα οποία αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που ήθελαν να συμμετάσχουν σε περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη αλλά δεν τα κατάφεραν ήταν «η σύγκρουση με το ωράριο εργασίας» και η «ακατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη».

Ο απόηχος της παρούσας έρευνας, καθώς και ο απόηχος των πιο πάνω αλλά και άλλων σχετικών ερευνών, θα πρέπει να προβληματίσουν τις αρχές που ασχολούνται με τη χάραξη των εκπαιδευτικών πολιτικών και στρατηγικών. Οι ιθύνοντες θα πρέπει να λάβουν σοβαρά υπόψη όλα τα παραπάνω, καθώς και την ιδιαίτερα κρίσιμη κατάσταση στην οποία βρίσκεται η χώρα μας τα τελευταία χρόνια, για να δημιουργήσουν κατάλληλες προς τις ανάγκες των εκπαιδευτικών, εφαρμόσιμες και εφικτές, στα πλαίσια του *“value for money”*<sup>56</sup>, εκπαιδευτικές πολιτικές. Πιο συγκεκριμένα, προς χάριν της προαγωγής της δημιουργικότητας των μαθητών στη ΦΑ θα πρέπει:

α) να εντοπίσουν περαιτέρω αδυναμίες, ελλείψεις, μειονεκτήματα και πιθανά κενά του όλου εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και του ΑΠΣ της ΦΑ ,

β) να ενεργήσουν προς τη βελτίωση κι εξυγίανση του φυσικού περιβάλλοντος και των φυσικών πόρων,

γ) να ενεργήσουν προς τη βελτίωση κι εξυγίανση του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών πόρων,

δ) να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, για τους εν ενεργεία ΚΦΑ και για υποψήφιους ΚΦΑ, για την τυπική εκπαίδευση και τα τυπικά εκπαιδευτικά συστήματα που αφορούν τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο αντικείμενο της ΦΑ, τόσο σε προπτυχιακό όσο και σε μεταπτυχιακό επίπεδο,

ε) να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν επιμορφωτικά προγράμματα αρχικής και συνεχιζόμενης επαγγελματικής κατάρτισης για τους εν ενεργεία ΚΦΑ και να παρέχουν *δια βίου συμβουλευτική*<sup>57</sup>,

στ') να συμβάλλουν ενεργά και να δώσουν ιδιαίτερο βάρος στην προώθηση της άτυπης εκπαίδευσης και μάθησης των ΚΦΑ, μέσα από διάφορες υποστηρικτικές ενέργειες. Η διάνοιξη διαύλων επικοινωνίας και διαλόγου με τους ΚΦΑ μέσω δικτυακών πυλών και κοινοτήτων, μπορεί να καταστεί ως η πιο άμεση, οικονομική κι εύκολα προσβάσιμη εκπαίδευση και κατάρτιση γι' αυτούς,

ζ) να παρέχουν στους ΚΦΑ πρόσβαση στην ανάγνωση επαγγελματικής βιβλιογραφίας,

<sup>56</sup> “Value for money”: η καλή σχέση της ποιότητας ενός προϊόντος με την τιμή κόστους του.

<sup>57</sup> Άρθρο 2 του νόμου υπ' αριθμ. 3879/2010 (ΦΕΚ 163/Α/ 21-09-2010). «Δια βίου συμβουλευτική»: Η επιστημονική βοήθεια, στήριξη και ενδυνάμωση που παρέχεται στα άτομα στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να προσδιορίζουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς και τους επαγγελματικούς στόχους τους.

η) να παρέχουν οικονομικούς πόρους προς αυτή την κατεύθυνση,

θ) να δημιουργήσουν ευνοϊκές προϋποθέσεις συμμετοχής (σε χρόνο και χρήμα) σε προγράμματα τυπικής επαγγελματικής ανάπτυξης στους εν ενεργεία ΚΦΑ,

ι) να εντάξουν την επιμόρφωση και την κατάρτιση των ΚΦΑ ως μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και καθηκόντων στα πλαίσια της δια βίου μάθησης και

κ) να δώσουν κίνητρα στους ΚΦΑ, αξιολογώντας κι επιβραβεύοντας εκείνους που εφαρμόζουν με επιτυχία τέτοιου είδους μαθήματα και πρακτικές και που συμμετέχουν ενεργά στο διάλογο, στην επικοινωνία και στην συνεχιζόμενη κατάρτιση τους.

Μέσα στο 2011 κατατέθηκε ένα σχέδιο δράσης απ' το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων με την ονομασία *Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*<sup>58</sup>. Αυτό το σχέδιο δράσης υποστηρίζει τη μετάβαση απ' το «Σχολείο Αγαραία» στο «Νέο Σχολείο Δημιουργικής Μάθησης» και φαίνεται να είναι ιδιαίτερα ελπιδοφόρο για τους εκπαιδευτικούς, εφόσον υπόσχεται ένα πλήθος από βραχυπρόθεσμες και μεσομακροπρόθεσμες αλλαγές και παρεμβάσεις. Επίσης, προτείνει ευκαιρίες για συστηματική και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θεματικές και αντικείμενα που συνδέονται λειτουργικά με τις αλλαγές στο σχολείο και τις διευκολύνουν και μάλιστα τους προσκαλεί όχι μόνο να εφαρμόσουν την εξειδικευμένη επιμόρφωση που θα λάβουν στα νέα προγράμματα σπουδών αλλά να είναι και οι ίδιοι συνδιαμορφωτές αυτών των προγραμμάτων.

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος και θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται και να συμμετέχουν ενεργά σε δια βίου επιμορφωτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη, έτσι ώστε να υποστηρίξουν κατανοητές, νέες κι επερχόμενες τάσεις και εξελίξεις στην εκπαίδευση

<sup>58</sup> <http://www.minedu.gov.gr/apo-to-simera-sto-neo-sxoleio-me-prota-ton-mathiti.html> (Σχέδιο δράσης «Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» - Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων).

### **Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες**

Η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες σε σχέση με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της στο περιβάλλον της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στο αντικείμενο της ΦΑ, η παρακάτω θεματολογία θα παρουσίαζε ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον:

α) Μεγαλύτερου εύρους έρευνα, πανελλήνιας εμβέλειας, με πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα για τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των ΚΦΑ στο μάθημα της ΦΑ.

β) Διερεύνηση των αντιλήψεων και συμπεριφορών των ΚΦΑ για τη δημιουργικότητα, την εκδήλωση και την προαγωγή της στη ΦΑ της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αλλά και στην προσχολική ή και εξωσχολική ΦΑ.

γ) Διερεύνηση των αντιλήψεων και συμπεριφορών των ΚΦΑ με διαφορετικό υπόβαθρο (κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό).

δ) Διερεύνηση των αντιλήψεων και των συμπεριφορών των φοιτητών και των καθηγητών των ΤΕΦΑΑ για διάφορα θέματα σχετικά με τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της.

ε) Συγκριτική μελέτη εκπαιδευτικών ΦΑ πριν και μετά την εφαρμογή επιμορφωτικών προγραμμάτων για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της, αλλά και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας.

στ') Διερεύνηση πιθανών διαφορών εκδήλωσης της δημιουργικότητας στη ΦΑ ανάμεσα στα δύο φύλα και μεταξύ των ηλικιών των παιδιών.

Επίσης, η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω έρευνες για τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, αλλά και για την εκδήλωση της δημιουργικότητας σε άλλα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου, όπως τα μαθηματικά, οι ξένες γλώσσες, η λογοτεχνία, η φυσική, η χημεία, η πληροφορική, κ.ά. και σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

Τέλος κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα των αντιλήψεων και των συμπεριφορών άλλων ατόμων και ομάδων με τις οποίες αλληλεπιδρούν οι ΚΦΑ και γενικότερα οι εκπαιδευτικοί, όπως φορείς της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (γραφεία και περιφερειακές διευθύνσεις) σχολικοί σύμβουλοι, διευθυντές σχολείων και γονείς που εμπλέκονται έμμεσα ή άμεσα στο εκπαιδευτικό έργο.



## Βιβλιογραφία

- Agresti, A. (2002). *Categorical data analysis*. New York: Wiley.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. (1999). A History of Research on Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 16-31). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Aleinikov, A. G. (1999). Humane Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp.837-844). San Diego, CA: Academic Press.
- Alencar, E. M. L. S. d. (1991). Training Teachers to Teach. *European Journal of High Ability*, 1 (2), 22
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (1998). *Ψυχομετρία, Σχεδιασμός και ανάλυση ερωτήσεων*. Α' τόμος. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Αλεξόπουλος, Δ. Σ. (2004). *Ψυχομετρία. Ιστορία, Θεωρίες και Γενικές Αρχές*. Β' Τόμος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ala-Mutka (2010). Learning in Informal Online Networks and Communities. Seville, Spain: European Commission. Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS). Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3059>
- Aljughaiman, A., & Mowrer-Reynolds, E. (2005). Teachers' conceptions of creativity and creative students. *Journal of Creative Behavior*, 39 (1), 17–34.

- Allport, G., Vernon, P., & Lindzey, G. (1960). *Manual: Study of Values* (3<sup>rd</sup> ed.). Boston: Houghton Mifflin.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221-233.
- Amabile, T. M. (1982α). Social Psychology of Creativity: A Consensual Assessment Technique. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43 (5), 997–1013.
- Amabile, T. M. (1982β). Children's artistic creativity: Detrimental effects of competition in a field setting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 8, 573–578.
- Amabile, T. M. (1983α). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Amabile, T. M. (1983β). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-377.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative: Nurturing a lifetime of creativity*. New York: Crown.
- Amabile, T. M. (1996α). *The Motivation for Creativity in Organizations*. Harvard Business School Note 396-240.
- Amabile, T. M. (1996β). *Managing for Creativity*. Harvard Business School Note 396-271.
- Amabile, T. M. (1997). Creativity in Organizations: On Doing What You Love and Loving What You Do". *California Management Review*, 40 (1), 39-58.

- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. & Herron, M. (1996). Assessing the Work Environment for Creativity. *The Academy of Management Journal*, 39 (5), 1154-1184.
- Amabile, T. M., Goldfarb, P., & Brackfield, S. (1990). Social influences on creativity: Evaluation, coaction, and surveillance. *Creativity Research Journal*, 3, 6-21.
- Amabile, T. M. & Gryskiewicz, N. (1989). The Creative Environment Scales: The Work Environment Inventory. *Creativity Research Journal*, 2, 231-254.
- Amabile, T. M., Hill, K. G., Hennessey, B. A., & Tighe, E. M. (1994). The work preference inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 950-967.
- Ames, C.A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, 91 (3), 409-421.
- Andiliou, A. & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5, 201-219.
- Averill, J. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlates. *Journal of Personality*, 67, 331-371.
- Barahona, E. (2004). Validity Study of the Pedagogical Practices for Creativity Questionnaire (CPPC). *Psykhé*, [online]. 13 (1), 157-174. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2011. [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282004000100013 &lng=en&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282004000100013 &lng=en&nrm=iso&tlng=es)
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.

- Barnett, L. A. (1991). The playful child: measurement of disposition to play. *Play & Culture*, 4, 51-74.
- Basadur, M. S. (1994). Managing the creative process in organizations. In M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problem solving, and creativity* (pp.237-268). Norwood, NJ:Ablex Publishing Corporation.
- Basadur, M., & Hausdorf, P. A. (1996). Measuring Divergent thinking attitudes related to creative problem solving and innovation management. *Creativity Research Journal*, 9, 21-32.
- Bauer, R. M. (1984). Autonomic recognition of names and faces in prosopagnosia: A neuropsychological application of the Guilty Knowledge Test. *Neuropsychologia*, 22 (4), 457–469.
- Beaton, D.E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). Guidelines for the Process of Cross-Cultural Adaptation of Self-Report Measures. *Spine*, 25, (24), 3186–3191. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://www.emgo.nl/kc/preparation/research%20design/vragenlijsten/Beaton.pdf>
- Beghetto, R. A. (2006). Does creativity have a place in classroom discussions? Prospective teachers' response preferences. *Thinking Skills and Creativity*, 2 (1), 1–9.
- Beghetto, R. A. (2007). Creativity Research and The Classroom: From Pitfalls to Potential. In A. G. Tan (ed.) *Creativity: A handbook of teachers* (pp. 101-114). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Bénabou, P., & Tirole, J. (2002). Self-Confidence and Personal Motivation. *The Quarterly Journal of Economics*, 117 (3), 871-915.
- Berg, B. L. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences* (4th ed). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Berger, R. M., & Guilford, J. P. (1958). *Plot Titles*. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
- Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1986). Analyzing creative products: Refinement and test of a judging instrument. *Journal of Creative Behaviour*, 20, 115-126.
- Besemer, S. P., & O'Quin, K. (1993). Assessing creative products: Progress and potentials. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger (Eds.), *Nurturing and developing creativity: The emergence of a discipline* (Proceedings of the 1990 International Conference on Creativity Research, pp. 331–349). Norwood, NJ: Ablex.
- Bessant, J. and Rickards, T. (1980). The Creativity Audit: introduction of a new research measure during programmes for facilitating organizational change. *R & D Management*, 10 (2): 67 - 75.
- Bloomquist, J. (2010) *Teacher Conceptualizations of Creativity: Implication for Educational Practice*. Thesis (M.A., Child Development (Theory and Research)) -- California State University, Sacramento. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://csus-dspace.calstate.edu/handle/10211.9/555?show=full>
- Boden, M. A. (2001) Creativity and knowledge. In A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (eds) *Creativity in Education* (pp. 95-102). London: Continuum.
- Bolden, D. S., Harries, A. V. & Newton, D. P. (2010). Pre-service primary teachers' conceptions of creativity in mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 73, 143-157.
- Brophy, J. (1981). Teacher-Praise: A Functional Analysis, *Review of Educational Research*, 51, 5-32.



- Brown, T., & Liebling, H. (2005). *The Really Useful Maths Book: A Framework of Knowledge for Primary Teachers*. New York: Routledge.
- Bull, K. S., & Davis, G. A. (1982). Inventory for appraising adult creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 1-8.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment. *Educational Psychology*, 22 (1), 5-16.
- Byrd, R. E. (1986). *Creativity and risk-taking*. San Diego, CA: Pfeiffer International Publishers.
- Cachia, R. & Ferrari, A. (2010). *Creativity in Schools: A Survey of Teachers in Europe*. Seville, Spain: European Commission. Joint Research Centre - Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS). Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3702>
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. A., & Punie, Y. (2010). *Creative Learning and Innovative Teaching: Final Report on the Study on Creativity and Innovation in Education in EU Member States*. Seville, Spain: European Commission. Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS). Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3900>
- Campbell, D. T. (1956). *Leadership and Its Effects Upon the Group*. Columbus: Ohio State University Press.
- Campbell, T. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multivariate-multimethod matrix. *Psychological Bulletin*, 56, 81-105.
- Campbell, P.S., & Scott-Kassner, C. (2006). *Music in childhood: From preschool through elementary grades* (3rd ed.). Belmont CA: Thomson Schirmer.

- Carlsson, I., Wendt, P. E., & Risberg, J. (2000). On the neurobiology of creativity: Differences in frontal activity between high and low creative subjects. *Neuropsychologia*, 38, 873–885.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1, 245-276.
- Cattell, R., & Butcher, H. (1968). *The prediction of achievement and creativity*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.
- Chan, D., & Chan, L. (1999). Implicit theories of creativity: Teachers' perception of student characteristics in Hong Kong. *Creativity Research Journal*, 12 (3), 185–195.
- Chappell, K. (2007). The dilemmas of teaching for creativity: Insights from expert specialist dance teachers. *Thinking Skills and Creativity*, 2, 39–56.
- Chemnitz, W. C. and J. M. Swanson. (1986) *From practice to grounded theory*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Chen, W. (2002). Six expert and student teachers' views and implementation of constructivist teaching using a movement approach to physical education. *The Elementary School Journal*, 102 (3), 255-272.
- Chen, W. & Cone, T. (2003). Links between children's use of critical thinking and an expert's teacher's teaching in creative dance. *Journal of teaching in physical education*, 22, 169-185.
- Cheung, W. M., Tse, S. K., & Tsang, W. H. (2003). Teaching creative writing skills to primary school children in Hong Kong: discordance between the views and practice of Language teachers. *Journal of Creative Behavior*, 37 (2), 77-98.

- Chien, C. Y., & Hui. A. N. N. (2010). Creativity in early childhood education: Teachers' perception in three Chinese societies. *International Journal of Thinking Skills and Creativity*, 5 (2), 49-60.
- Christensen, P. R., Guilford, J. P., Merrifield, P. R., & Wilson, R. C. (1960). *Alternate Uses*. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
- Christensen, P. R., Merrifield, P. R., & Guilford, J. P. (1958). *Consequences*. Beverly Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
- Cleland, F. E. (1994). Young children's divergent movement ability: Study II. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13, 228-41.
- Cleland, F. E., & Gallahue. D. L. (1993). Young children's divergent movement ability. *Perceptual and Motor Skills*, 77, 535-544.
- Cleland, F. E. & Pearse, C. (1995). Critical thinking in elementary physical education: reflections on a year long study. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 66 (6), 31-38.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colangelo, N., Kerr, B., Huesman, R., Hallowell, K., & Gaeth, J. (1992). The Iowa Inventiveness Inventory: Toward a measure of mechanical inventiveness. *The Creativity Research Journal*, 5 (2), 157-163.
- COM (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions) (2007). Promoting young people's full participation in education, employment and society [COM (2007) 0498]. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0498:FIN:EN:PDF>

- Convington, M. V. (1966). A childhood attitude inventory for problem solving. *Journal of Educational Measurement*, 3, 234.
- Conti, R., Amabile, T. M., & Pollack, S. (1995). Enhancing intrinsic motivation, learning, and creativity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 1107-1116.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W., (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10 (7). Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Craft, A. (2000). *Creativity across the Primary Curriculum: Framing and Developing Practice*. London: Routledge / Falmer.
- Craft, A. (2001). Little c Creativity. In: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (Eds) *Creativity in Education* (pp.45-61). London: Continuum.
- Craft, A. (2005). *Creativity in Schools: tensions and dilemmas*. London: Routledge.
- Craft, A. (2008). *Creativity in the school*. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/creativity-in-the-school/>
- Craft, A.; Cremin, T. Burnard, P. and Chappell, K. (2007). Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7. In: A. Craft, T. Cremin and P. Burnard (eds.) *Creative Learning 3-11 and How We Document It*. London: Trentham.

- Craft, A., Jeffrey, B., Leibling, M. (2001). *Creativity in education*. London: Continuum.
- Cremin, T. Burnard, P. & Craft, A. (2006). Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years. *Thinking Skills and Creativity*, 1, 108-119.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Cropley, A. J. (1982). *Kreativitaet and Erziehung*. Muenchen: Reinhardt.
- Cropley, A. J. (1997). Fostering Creativity in the classroom. In M. A. Runco (Ed.) *The Creativity Research Handbook: Vol. 1*, (pp. 83-114). Cresskill, NJ: Hampton Press, Inc.
- Cropley, A. J. (1999). Education. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp.629-642). San Diego, CA: Academic Press.
- Cropley, A. J. (2001). *Creativity in education & learning: A guide for teachers and educators*. London: Kogan Page.
- Crutchfield, R.S. (1962). Conformity and creative thinking. In H. Gruber, G. Terrell, & H. Wertheimer (Eds.), *Contemporary approaches to creative thinking*. New York: Atherton.
- Csikszentmihalyi, M., & Getzels, J. W. (1971). Discovery-oriented behaviour and the originality of creative products: A study with artists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 47-52.
- Dacey, J. (1999). Concepts of Creativity: A History. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 309-322). San Diego, CA: Academic Press.



- Davies, D., Howe, A., Rogers, M. and Fasciato, M. (2004) How do trainee primary teachers understand creativity? in Norman, E., Spendlove, D., Grover, P. and Mitchell, A. (eds) *Creativity and Innovation - DATA International Research Conference 2004*. Wellesbourne, UK: DATA.
- Davis, G. A. (1999). Barriers to Creativity and Creative Attitudes. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 165-174). San Diego, CA: Academic Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1982). Group Inventory fo Finding Interests (GIFFI) I and II. Instruments for identifying creative potential in junior and senior high school. *Journal of Creative Behaviour*, 16, 50-57.
- de Bono, E. (1992). *Serious creativity*. New York: HarperCollins Publishers, Inc.
- Denzin, N. K. (1978). *The Research Act*. New York: McGraw-Hill.
- de Vaus, D.A. (2002) *Surveys in Social Research*, (5<sup>th</sup> Ed.). Sydney: Allen and Unwin.
- Δημητρόπουλος. Ε. (1999). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση. Αξιολόγηση της Εκπαίδευσης και του Εκπαιδευτικού Έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Diakidoy, I. A., & Kanari, E. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Research Journal*, 25 (2), 225–243.
- Dollinger, S. J., Burke, P. A. & Gump, N. W. (2007). Creativity and values. *Creativity Research Journal*, 19 (2-3), 91-103.
- Dollinger, S. J., Urban, K. K., & James, T. A. (2004). Creativity and openness: Further validation of two creative product measures. *Creativity Research Journal*, 16, 35–47.

- Domino, G. (1970). Identification of potentially creative persons from the Adjective Check List. *Journal of Consulting Psychology*, 35, 48-51.
- Doyle, C. (1998). Creative minds at play. *Scholastic Parent & Child*, 5 (3), 36-41.
- Drucker, P. F. (1966). *The effective executive*. New York: Harper & Row.
- Duffy, B. (2006). *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years* (2<sup>nd</sup> Ed.). Berkshire, UK: Open University Press.
- Ekvall, G. (1996). Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (1), 105–123.
- Englehart, J. M. (2009). Teacher – Student Interaction. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*: Vol. 21, (pp. 711-722). New York: Springer.
- Epstein, R. (1996a). *Cognition, creativity, and behavior: Selected essays*. Westport, CT: Praeger.
- Epstein, R. (1996b). *Creativity games for trainers*. New York: McGraw-Hill.
- Esquivel, J. B. (1995). Teacher Behaviors that Foster Creativity. *Educational Psychology Review*, 7 (2), 185-202.
- EC (European Council and Commission) (2008). 2008 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010' work programme — 'Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation' (2008/C 86/01). *Official Journal of the European Union*, C 86/1.
- EC (European Council and the Representatives of the Governments of the Member States) (2008). Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within

the Council of 22 May 2008 on promoting creativity and innovation through education and training (2008/C 141/10). *Official Journal of the European Union*, C 141/17.

EC (European Council and Commission) (2010). 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme' (2010/C 117/01). *Official Journal of the European Union*, C 117/1.

EC (European Council and Commission) (2010). 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the 'Education and Training 2010 work programme' - Adoption of the report. Brussels (5394/10).

Eysenck, H. (2003). Creativity, personality, and the convergent-divergent continuum. In M. A. Runco (ed.), *Critical creative processes* (pp. 95–114). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Farrow, S. (1999). *The Really Useful Science Book: A Framework of Knowledge for Primary Teachers*. London: Falmer, Press.

Fasko, D. (2000-2001). Education and creativity. *Creativity Research Journal*, 13 (3-4), 317-327.

Feist, G.J., 1998. A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychological Review*, 2, 290–309.

Ferrari, A., Cachia R. & Punie, Y. (2009). Innovation and Creativity in Education and Training in the EU Member States: Fostering Creative Learning and Supporting Innovative Teaching Literature review on Innovation and Creativity in E&T in the EU Member States (ICEAC). Seville, Spain: European Commission. Joint Research Centre -Institute for Prospective

- Technological Studies (JRC-IPTS). Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011.  
<http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=2700>
- Feldman, D. H. (1999). The development of creativity. In R. Sternberg (Ed.), *The handbook of creativity* (pp. 169–186). New York: Cambridge University Press.
- Finke, R. (1990). *Creative imagery: Discoveries and inventions in visualization*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of Consumer Research*, 20 (2), 303-315.
- Fleith, D. d. S. (2000). Teacher and student perceptions of creativity in the classroom environment. *Roeper Review*, 22 (3), 148–153.
- Fontaine, P. (2010). *Europe in 12 lessons*. Belgium: European Commission Directorate-General for Communication Publications. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-05-2012. <http://bookshop.europa.eu/en/europe-in-12-lessons-pbNA3110652/>
- Fricke, B. (1965). *Opinion, Attitude and Interest Survey handbook: A guide to personality and interest measurement*. Ann Arbor, MI: OAIIS Testing Program.
- Frost, J. (1997). *Creativity in primary science*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fryer, M., & Collings, J. A. (1991α). British teachers' views of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 25 (1), 75–81.
- Fryer, M., & Collings, J. A. (1991β). Teachers' views about creativity. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 207–219.

- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham and Gandhi*. New York: Basic Books.
- Gaur, A. S. & Gaur, S. S. (2009). *Statistical methods for practise and research: A guide to data analysis using SPSS (2<sup>nd</sup> Ed.)*. New Delhi: Response Books.
- Gay, L. R. (1996). *Educational research. Competencies for analysis and application (5<sup>th</sup> Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- George, J.M., & Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behaviour: An interactional approach. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 513–524.
- Getzels, J.W.; Jackson, P.W. (1962): *Creativity and intelligence: Exploration with gifted children*. New York: Wiley
- Ghacibeh, G. A., Shenker, J. I., Shenal, B., Uthman, B. M., & Heilman, K. M. (2006). Effect of vagus nerve stimulation on creativity and cognitive flexibility. *Epilepsy & Behavior*, 8 (4), 720–725.
- Goodwin, P. (2004). *Literacy through creativity*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1398-1405.
- Gough, H. G., & Heilbrun, A. B. (1965). *The Adjective Check List: Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Grabner, R. H., Fink, A. & Neubauer, A. C. (2007) Brain correlates of self-rated originality of ideas: Evidence from event-related power and phase-locking changes in the EEG. *Behavioral Neuroscience*, 121 (1), 224-230.



- Gregoriadis, A., Zachopoulou, E., & Konstantinidou, E. (2011). Early childhood educators' perceptions of creativity in education. *Proceedings of European Regional Conference 2011, Perspectives of Creativity and Learning in Early Childhood*", pp. 120-128. OMEP 2011, Nicosia, Cyprus.
- Griffin, M., & McDermott, M. (1998). Exploring a tripartite relationship between rebellions, creativity and openness to experience. *Social Behaviour and Personality*, 26, 347-56.
- Groth, J. C & Peters, J. (1999). What Blocks Creativity? A Managerial Perspective. *Creativity and Innovation Management*, 8 (3), 179-187.
- Gruber, H. E. (1999). Evolving Systems Approach. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp.689-693). San Diego, CA: Academic Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Guilford, J. P. (1957). *Personality*. NY: McGraw Hill.
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guilford, J. P. & Zimmerman, W. S. (1963). *Guilford-Zimmerman Interest Inventory*. Beverly-Hills, CA: Sheridan Psychological Services.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common factor analysis. *Psychometrika*, 19, 149-162.
- Hall, W. B., MacKinnin, D. W. (1969). Personality inventory correlates of creativity among architects. *Journal of Applied Psychology*, 53 (4), 322–26.
- Hamza, M. K. & Griffith, K. G. (2006). Fostering Problem Solving & Creative Thinking in the Classroom: Cultivating a Creative Mind!. *National Forum of Applied Educational Research Journal-Electronic*, 19 (3), 1-30.

- Harrington, D. M. (1999). Conditions and Settings / Environment. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 323-340). San Diego, CA: Academic Press.
- Harrow, A. J. (1972). *A taxonomy of the psychomotor domain*. New York: David McKay Co.
- Haylock, D. & Thangata, F. (2007). *Key Concepts in Teaching Primary Mathematics*. London: Sage Publications Ltd.
- Heilman, K. M. (2005). Knowledge and Talents. In K.M. Heilman (Ed.) *Psychology and the Brain* (pp.27-57). New York: Psychology Press, Taylor & Francis Group.
- Heilman, K. M., Nadeau, S. E. & Beversdorf, D. O. (2006). Creative Innovation: Possible Brain Mechanisms. *Neurocase: The Neural Basis of Cognition*, 9 (5), 369-379.
- Heilmann, G., & Korte, W. B. (2010). *Analysis of the role of Creativity and Innovation in school curricula in the EU27*. Seville, Spain: European Commission. Joint Research Centre -Institute for Prospective Technological Studies (JRC-IPTS). Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://ipts.jrc.ec.europa.eu/publications/pub.cfm?id=3701>
- Heist, P. (1968). *The creative college student: An unmet challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Helson, R. (1965). Childhood interest clusters related to creativity in women. *Journal of Consulting Psychology*, 29, 352,361.
- Helson, R. (1990). Creativity in women: Outer and inner views over time. In M. A. Runco & R. S. Albert (Eds.), *Theories of creativity* (pp. 46–58). Newbury Park, CA: Sage.

- Helson, R. (1999). Personality. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2(I-Z) (pp. 361-371). San Diego, CA: Academic Press.
- Hemlin, S., Allwood, C. M. & Martin, B. R. (2008). Creative Knowledge Environments. *Creativity Research Journal*, 20 (2), 196 - 210.
- Hennessey, B. A. (1995). Social, environmental, and developmental issues and creativity. *Educational Psychology Review*, 7 (2), 163-183.
- Hennessey, B. A. (2007). Creativity and Motivation in the Classroom: A Social Psychological and Multi-Cultural Perspective. In A. G. Tan (ed.) *Creativity: A handbook of teachers* (pp. 27- 45). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Hennessey, B. A. & Amabile, T. M. (1987). *Creativity and Learning*. Washington, DC: NEA Professional Library.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1988). The conditions of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp. 11-38). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hennessey, B. A., & Amabile, T. M. (1998). Reward, intrinsic motivation and creativity. *American Psychologist*, 53, 674-675.
- Hocevar, D. (1981). Measurement of creativity: Review and critique. *Journal of Personality Assessment*, 45, 450-464.
- Hoff, E. V. & Carlsson I. (2011). Teachers Are Not Always Right: Links between Teacher Ratings and Students' Creativity Scores, Self-Images and Self-Ratings in School Subjects. *The Open Education Journal*, 4, 120-129.

- Holt, N. (2007). *Creativity, states of consciousness and anomalous cognition: The role of epistemological flexibility in the creative process*. Unpublished Doctoral thesis, University of Northampton.
- Hong, J. C., Hong, J. S., ChanLin, L. J., Chang, S. H. & Chu, H. C. (2005). Creative teachers and creative teaching strategies. *International Journal of Consumer Studies*, 29 (4), 352–358
- Jackson, M. R., Kabwasa-Green, F., Swenson, D., Herranz, J., Ferryman, K., Atlas, C., Wallner, E. & Rosenstein, C. (2003). Investing in Creativity: A Study of the Support Structure for U.S. Artists. A U.S. study conducted by the Urban Institute and supported by a 38-member consortium of funders as a part of the Culture, Creativity, and Communities Program at the Urban Institute. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2012. [www.usartistsreport.org](http://www.usartistsreport.org)
- Janesick, V. J. (1994). The dance of qualitative research design. In N. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Jaušovec, N. (1999). Metacognition. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2(I-Z) (pp. 201-207). San Diego, CA: Academic Press.
- Jeffrey, B. (2006). Creative teaching and learning: towards a common discourse and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36 (3), 399–414.
- Jeffrey, R. (2008). Creative learning identities. *Education 3-13*, 36 (3), 253–263.
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2003). *The creative school: A framework for success, quality and effectiveness*. London: Routledge / Falmer.
- Johnson, D. L. (1979). *The Creativity Checklist*. Wood Dale, IL: Stoelting.

- Joubert, M. M. (2001) The Art of Creative Teaching: NACCCE and Beyond. In A. Craft, B. Jeffrey, M. Leibling (eds.) *Creativity in Education* (pp. 17-34). London: Continuum.
- Kaiser, H. F. (1958). The Varimax Criterion for Analytic Rotation in Factor Analysis. *Psychometrika*, 23, 187–200.
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kampylis, P., Berki, E., & Saariluoma, P. (2009). In-service and prospective teachers' conceptions of creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 4 (1), 15-29.
- Kangas, M. (2010). Creative and playful learning: Learning through game co-creation and games in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 5 (1), 1-15.
- Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μία διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία: Φιλοσοφική θεώρηση των αξιών στο χώρο της παιδείας*. Αθήνα: Τυποθήτω.
- Καρώ, Σ., Αντωνίου, Π. Μπεμπέτσος, Ε, & Μιχαλοπούλου, Μ. (2011). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την άτυπη μάθηση ως μέρος της δια βίου μάθησης*. Επιστημονικό περιοδικό ΠΕΠΦΑ. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2011. [www.pepfa.gr/periodiko/136-2011-03-04-15-10-47.html](http://www.pepfa.gr/periodiko/136-2011-03-04-15-10-47.html)
- Kazerounian, K. & Foley, S. (2007). Barriers to Creativity in Engineering Education: A Study of Instructors and Students Perceptions. *Journal of Mechanical Design*, 129, 761-768.



- Keun, L. L., & Hunt, P. (2006). Creative dance: Singapore children's creative thinking and problem-solving responses. *Research in Dance Education*, 7 (1), 35–65.
- Khatena, J., & Torrance, E. P. (1976). *Manual for Khatena-Torrance Creative Perception Inventory*. Chicago: Stoelting.
- Kiehn, M. T. (2003). Development of Music Creativity among Elementary School Students. *Journal of Research in Music Education*, 51 (4), 278-288.
- Kirschenbaum, R. J. (1989). *Understanding the creative activity of students*. Mansfield, CT: Creative Learning Press.
- Kirton, M. J. (1989). *Adaptors and innovators: Styles of creativity and problem-solving*. London: Routledge.
- Kokotsaki, D. 2011. Student-Teachers' conceptions of creativity in the Secondary Music Classroom. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (2), 100-113.
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Konstantinidou, E., Gregoriadis, A., and Grammatikopoulos, V. (2011). Exploring children's ways of creative expression: a qualitative approach of physical educators' perceptions. *Proceedings of the OMEP European Conference*, 6-8 May, Nicosia, Cyprus.
- Konstantinidou, E., Tsigilis, N. & Grammatikopoulos, V. (2011). Creativity in the classroom: Elementary physical educators' perceptions. *Proceedings of the OMEP European Conference*, 6-8 May, Nicosia, Cyprus.
- Krauz, M., Dutton, D., & Dardsley, K. (2009). *The Idea of Creativity*. Leiden, The Netherlands: Koninklijke Brill NV.

- Kumar, V. K., Kemmler, D., and Holman, E. R. (1997). The Creativity Styles Questionnaire-Revised. *Creativity Research Journal*, 10, 51-58.
- Κωνσταντινίδου, Ε. Μιχαλοπούλου, Μ., Αγγελούσης, Ν, & Κουρτέσης, Θ. (υπό δημοσίευση). Η δημιουργικότητα στη φυσική αγωγή του δημοτικού: μια ποιοτική προσέγγιση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*.
- Κωνσταντινίδου, Ε., Πολλάτου, Ε., & Ζαχοπούλου, Ε. (2005). Η επίδραση των λεκτικών οδηγιών στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 3 (1): 90-97. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2011. [http://www.hape.gr/emag/vol3\\_1/hape87.pdf](http://www.hape.gr/emag/vol3_1/hape87.pdf)
- Laban, R. (1948). *Modern educational dance*. London: McDonald and Evans Ltd.
- Lam, W. M. S. (2004, November). Focus group interviews: Music teachers' perspectives on promoting creativity in young children. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Conference. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2011. <http://aare.edu.au/04pap/lam04049.pdf> Lam, 2004
- Lavin, J. (2008). *Creative Approaches to Physical Education*. London: Routledge.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28 (4), 563-575.
- Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140 (1), 1-55.
- Lim, W., & Plucker, J. A. (2001). Creativity through a lens of social responsibility: Implicit theories of creativity with Korean samples. *Journal of Creativity Behavior*, 35, 115–130.

- Litwin, M. S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*. Survey Kit. Vol. 7. A. Fink. Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- Lubart, T. I. (1994). Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Thinking and problem solving* (pp. 290–332). San Diego: Academic Press.
- Lucas, B. (2001). Creative Teaching, Teaching Creativity and Creative Learning. In: A. Craft, B. Jeffrey & M. Leibling (eds) *Creativity in Education* (pp.35-44). London: Continuum.
- McCoy, J. M. (2007). Linking the Physical Work Environment to Creative Context. *The Journal of Creative Behavior*, 39 (3), 169-191.
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265.
- MacKinnon, D. W. (1962). The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, 17, 484-495.
- MacKinnon, D. W. (1978). *In search of human effectiveness: Identifying and developing creativity*. Buffalo, NY: Creative Aducation Foundation.
- Marshall, J. C., & Halligan, P. W. (1988). Blindsight and insight in visuo-spatial neglect. *Nature*, 336, 766–767.
- Martin, D. S., Craft, A., & Tillema, H. (2002). Developing Critical and Creative Thinking Strategies in Primary School Pupils: An Inter-Cultural Study of Teachers' Learning. *British Journal of In-Service Education*, 28 (1), 115-134.
- Martin, T., Lovat, C., & Purnell, G. (2007). *The Really Useful Literacy Book: Being Creative with Literacy in the Primary Classroom*. New York: Routledge.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row Publishers, Inc.

- Maslow, A. H. (1971). Den kreativa Attityden [The creative attitude]. In R. Mooney & T. Razik (Eds.), *Vad ar kreativitet* (pp.61-740). Stockholm: J. Beckmans Bokforlag AB.
- May, R. (1975). *The courage to create*. New York: W. W. Norton.
- Mayer, R. E. (1999). Fifty Years of Creativity Research. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*, (pp. 449-460). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mayesky, M. (1998). Fostering Creativity and Aesthetics in Young Children: Promoting Creativity. In M. Mayesky (Ed), *Creative Activities for Young Children* (pp 13-25). Albany, NY: Delmar Publishers.
- McBride, R. E. (1991). Critical thinking - An overview with implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 112-125.
- McBride, R. E. and F. Cleland. 1998. Critical thinking in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69 (7), 42–6.
- MacKinnon, D. W. (1963) Creativity and images of the self. In R. W. White (Ed., *The study of lives* (pp. 251-278). NY: Atherton.
- MCEETYA (Ministerial Council of Education, Employment, Training and Youth Affairs) (2008). Melbourne declaration on educational goals for young Australians. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. [http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/melbourne\\_declaration,25979.html](http://www.mceecdya.edu.au/mceecdya/melbourne_declaration,25979.html)
- Mead, M. (1971). Dar utbildningen kommer in [Where education comes in]. In R. Mooney & T. Razik (Eds.), *Vad ar kreativitet* (pp.185-193). Stockholm: J. Beckmans Bokforlag AB.

- Mednick, S.A. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69, 220-232.
- Mena, I. (2000a). Aprender a crear. *Revista Psykhe*, 9 (2), 143-153.
- Mena, I. (2000b). *Cuestionario de Prácticas Pedagógicas* (Material no publicado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
- Mena, I., Vizcarra, R. & Catalán, J. (1998-2000). *Estudio de impacto de una estrategia de desarrollo de la creatividad en tres liceos con dificultades* (Proyecto FONDECYT 1980610) Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mena, I., Vizcarra, R. & Sepúlveda, G. (2001-2003). *Creatividad y planificación de la enseñanza: Estudio en profundidad y medición de impacto de una estrategia para la creatividad en los sistemas educativos* (Proyecto FONDECYT 1010931) Santiago: Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Michael, W. B. & Colson, K. R. (1979). The development and validation of a life experience inventory for the identification of creative electrical engineers. *Educational and Psychological Measurements*, 39, 463-470.
- Micklus, C. S. & Micklus, S. W. (1994). *Competition stimulates creativity*. Glassboro, NJ: Creative Competitions.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1983). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Morais, M. F. & Azevedo, I. (2011). What is a Creative Teacher and What is a Creative Pupil? Perceptions of Teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 330–339.



Morelock, M. J., & Feldman, D. H. (1999). Prodigies. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2(I-Z) (pp. 449-456). San Diego, CA: Academic Press.

Μπεχράκης Θ., (1999). *Πολυδιάστατη Ανάλυση Δεδομένων*. Αθήνα: «Νέα Σύνορα» - Α. Α. Λιβάνη

Μπουρνέλλη, Π. (1998). Επίδραση ενός ειδικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής στην κινητική δημιουργικότητα παιδιών δημοτικού σχολείου. *Εφημερίδα της Βιολογίας της Άσκησης*, 3, 68-82.

NACCCE (National Advisory Committee on Creative and Cultural Education) (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: Department for Education and Employment.

Newton, L. D., & Newton, D. P. (2009). What Teachers See as Creative Incidents in Elementary Science Lessons. *International Journal of Science Education*, 1–17, iFirst Article.

Ng, A.K &, Smith, I., (2002). The Paradox of Promoting Creativity in the Classroom. *Paper presented at the XXV International Congress of Applied Psychology*, 9 July, Singapore.

Ng, A. K. & Smith, I. (2004). Why is there a Paradox in promoting creativity in the Asian classroom? In S. Lau, A. N. N. Hui & G. Y. C. Ng (eds.), *Creativity: When East Meets West*, (pp. 87–112). Singapore: World Scientific Publishing, Co. Pte. Ltd.

Nicholls, J. (1972). Creativity in the person who will never produce anything original and useful: The concept of creativity as a normally distributed trait. *American Psychologist*, 27 (8), 717–727.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: McGraw-Hill.

- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGraw- Hill.
- OAS (Organization of American States) (2012). *Knowledge-based society*. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. [http://www.oas.org/en/topics/knowledge\\_society.asp](http://www.oas.org/en/topics/knowledge_society.asp)
- Ochse, R. (1990). *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Odena, O. (2001). How do secondary school music teachers view creativity? A report on educators' views of teaching composing skills. *Paper presented at the British Educational Research Association (BERA) Conference, Symposium "Creativity in Education: Perspectives, Evaluations and Individual Development"*, 13-15 September, Leeds, UK.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (1996). *The knowledge-based economy*. Paris: OECD Publications.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results of TALIS*. Paris: OECD Publications.
- ΠΙ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) στην υποχρεωτική εκπαίδευση*. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2011. <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Packard, N., & Higgins, S. (2010). *The Really Useful ICT Book: A Framework of Knowledge for Primary Teachers*. New York: Routledge.
- Pallant, J. (2001). *SPSS Survival manual: A step by step guide to data analysis*. Buckingham, Open Universtiy Press.

- Park, R. J., & Heisler, B.A. (2001). School programmes can foster creativity through physical education. *Education*, 95 (3), 225-228.
- Park, S., Lee, S., Oliver, J. S., & Cramond, B. (2006). Changes in Korean science teachers' perceptions of creativity and science teaching after participating in an overseas professional development program. *Journal of Science Teacher Education*, 17, 37-64.
- Plucker, A. J. & Renzulli S. J. (1999). Psychometric Approaches to the Study of Human Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity*, (pp. 35-61). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Pope, R. (2005). PART 1: Why creativity now?. In R. Pope (Ed.), *Creativity: Theory, History, Practise* (p. 1). New York: Routledge.
- Post, F. (1994). Creativity and psychopathology: A study of 291 world-famous men. *British Journal of Psychiatry*, 165 (2), 22-34.
- Post, F. (1996). Verbal creativity, depression and alcoholism: An investigation of 100 American and British writers. *British Journal of Psychiatry*, 168, 545-555.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority) (2005). *Creativity: Find it, promote It! – Promoting pupils' creative thinking and behaviour across the curriculum at key stages 1, 2 and 3 - practical materials for schools*, London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Raina, M. K. (1968). A study into the effects of competition on creativity. *Gifted Child Quarterly*, 12, 217-220.
- Reiss, S. M. (2000); *Who am I? The 16 basic desires that motivate our behaviour and define our personality*. New York: Tarcher/Putman.

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 128-134
- Reynolds, N. (2003). Musical Composition and Creativity in an ICT-Enriched Learning Environment—a case study. *Paper presented at the IFIP Working Groups 3.1 and 3.3 Working Conference: ICT and the Teacher of the Future*. Australia 27th–31st January, University of Melbourne, St. Hilda's College.
- Richards, R. (1993). Everyday creativity, eminent creativity and psychopathology. *Psychological Inquiry*, 4 (3), 212–217.
- Richards, R. (1999α). Four Ps of Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 733-742). San Diego, CA: Academic Press.
- Richards, R. (1999β). Everyday Creativity. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1(A-H) (pp. 683-687). San Diego, CA: Academic Press.
- Richards, R. (2007). Introduction. In R. Richards, R. (Ed.) *Everyday creativity and new views of human nature: psychological, social, and spiritual perspectives* (pp.3-22). Washington, DC: American Psychological Association.
- Richards, R., Kinney, D. K., Lunde, I., Benet, M., & Merzel, A. P. (1988). Creativity in manic-depressives, cyclothymes, their normal relatives, and control subjects. *Journal of Abnormal Psychology*, 97, 281–288.
- Rimm, S., & Davis, G. A. (1980). Five years of international research with GIFT. An instrument for the identification of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 14, 35-46.

- Ripple, R. (1989). Ordinary creativity. *Contemporary Educational Psychology*, 14, 189–202.
- Romeike, R. (2008). *Kreativität im Informatikunterricht*. PhD Dissertation. Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.
- Runco, M. A. (1984). Teachers' judgments of creativity and social validation of divergent thinking tests. *Perceptual and Motor Skills*, 59, 711–717.
- Runco, M. A. (1987). Inter-rater agreement on a socially valid measure of students' creativity. *Psychological Reports*, 61, 1009-1010.
- Runco, M. A. (1989α). The creativity of children's art. *Child Study Journal*, 19, 177-189.
- Runco, M. A. (1989β). Parents' and teachers' ratings of the creativity of children. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 73–83.
- Runco, M. A. (1991). The evaluative, valuative and divergent thinking of children. *Journal of Creative Behavior*, 25, 311-319.
- Runco, M. A. (Ed.). (1994). *Problem finding, problem solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Runco, M. A. (1999α). Implicit theories. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2 (I-Z) (pp. 27-30). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. (1999β). Divergent thinking. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1 (A-H) (pp. 577–582). San Diego, CA: Academic Press.



- Runco, M. A. (1999y). Preface. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 1 (A-H) (pp. xv-xvi). San Diego, CA: Academic Press.
- Runco, M. A. (2004). Creativity. *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity - Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Runco, M. A. (2009) Simplifying Theories of Creativity and Revisiting the Criterion Problem. A Comment on Simonton's (2009) Hierarchical Model of Domain-Specific Disposition, Development, and Achievement. *Perspectives on Psychological Science*, 4 (5), 462–465.
- Runco, M. A. & Johnson, D. J. (2002). Parents' and teachers' implicit theories of children's creativity: A cross-cultural perspective. *Creativity Research Journal*, 14 (3-4), 427–438.
- Runco, M. A. & Nemiro, J. (1994). Problem finding, creativity, and giftedness. *Roeper Review*, 16, 235–241.
- Runco, M. A., Nemiro, J., & Walberg, H. (1997). Personal explicit theories of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 31, 43–59.
- Runner Associates, (1954). *Runner Studies of Attitudinal Patterns*. Conshocken, Pennsylvania: Runner Associates, (Kaltsounins, B. Instruments useful of studying creative behaviour and creative talent. *Journal for Creative Behavior*, 5, 117-125.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68–78.

- Saracho, O. (2012). Creativity theories and related teachers' beliefs. *Early Child Development and Care*, 182 (1), 35-44.
- Sawyer, R. K. (2006). Educating for innovation. *Thinking Skills and Creativity*, 1 (1), 41-48.
- Schaefer, C. E., & Anastasi, A. (1968). A biographical inventory for identifying creativity in adolescent boys. *Journal of Applied Psychology*, 52, 42-48.
- Schaefer, C. E., & Bridges, C. I. (1970). Development of a creativity attitude survey for children. *Perceptual & Motor Skills*, 131, 861-862.
- Scott, T. E. (1999). Knowledge. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2(I-Z) (pp.119-129). San Diego, CA: Academic Press.
- Scott, C. L. (1999) Teachers' Biases Toward Creative Children. *Creativity Research Journal*, 12 (4), 321-328.
- SEED (Scottish Executive Education Department) (2006). *Promoting creativity in education: overview of key national policy developments across the UK*. Ημερομηνία ανάκτησης: 17-01-2011. <http://www.educationscotland.gov.uk/inspectionandreview/hmiepublications/index.asp>
- Selby; E. C., Shaw; E. J. & Houtz, J. C. (2005). The Creative Personality. *The Gifted Child Quarterly*, 49 (4), 300-313
- Seo, H. A., Lee, E. A. & Kim, K. H. (2005). Korean Science Teachers' Understanding of Creativity in Gifted Education. *The Journal of Secondary Gifted Education*, XVI (2/3), 98-105.
- Sheskin, D.J. (2004). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. (3<sup>rd</sup> Ed). Boca Raton, FL: Chapman & Hall /CRC.

- Shultz, K.S., & Whitney, D.A. (2005). *Measurement theory in action: Case studies and exercises*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Silvia, P. J., Winterstein, B. P. & Willse, J. T. (2008). Rejoinder: The madness to our method: Some thoughts on divergent thinking. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2 (2), 109-114.
- Simonton, D. K. (2009α). Creativity as a Darwinian Phenomenon: The Blind-Variation and Selective-Retention Model. In M. Krauz, D. Dutton, & K. Dardsley, (Eds) *The Idea of Creativity* (pp. 63-81). Leiden, Netherlands: Koninklijke Brill NV.
- Simonton, D. K. (2009β), Varieties of (Scientific) Creativity A Hierarchical Model of Domain-Specific Disposition, Development, and Achievement. *Perspectives on Psychological Science*, 4 (5), 441-452.
- Singer, J. L. (1999). Imagination. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (Eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2(I-Z) (pp. 13-25). San Diego, CA: Academic Press.
- Slaby, A. E. (1992). Creativity, depression and suicide. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 22, 157–166.
- Smith, J., & Schaefer, C. (1969). Development of a creativity scale for the Adjective Check List. *Psychological Reports*, 25, 87-92.
- Soh, K. C. (2000). Indexing creativity fostering teacher behaviors: a preliminary validation study. *Journal of Creative Behavior*, 34 (2), 118-134.
- Starko, A. (2005). *Creativity in the classroom: Schools of curious delight* (3rd ed). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607–627.

- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 347-365. mistakes? *Phi Delta Kappan*, 67, 194-198.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1999α). *Handbook of creativity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1999β). Intelligence. In M.A. Runco and S.R. Pritzker (eds.) *Encyclopedia of Creativity*, vol 2 (I-Z) (pp.81-88). San Diego, CA: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2003). Background Work on Creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom, Intelligence and Creativity Synthesized* (pp. 89-105). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2005). The Domain Generality Versus Specificity Debate: How Should It Be Posed? In J. C. Kaufman & J. Baer (eds.), *Creativity across domains: Faces of the muse* (pp. 299-306). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R.J. (2006). Introduction. In J. C. Kaufman, & R.J. Sternberg (Eds.), *The International Book of Creativity* (pp. 1-9). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2007). Creativity as a Habit. In A. G. Tan (ed.) *Creativity: A handbook of teachers* (pp. 3-25). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1995). *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free Press.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1996). Investing in creativity. *American Psychologist*, 51 (7), 677-688.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sulloway, F.J. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. New York: Pantheon Books.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5<sup>th</sup> Ed.). Boston: Pearson Education, Inc.
- Tan, A. G. (1999). An exploratory study of Singaporean student teachers' perception of teacher roles that are important in fostering creativity. *Education Journal*, 27 (2), 103–123.
- Tan, A. G. (2000). Students' versus teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 10 (2), 49-60.
- Tan, A. G. (2001). Singaporean teachers' perception of activities useful for fostering creativity. *Journal of Creative Behaviour*, 35 (2), 131–148.
- Tan, A. G., & Goh, S. C. (2002). Singaporean student teachers' perception of teacher behaviours important for fostering creativity. *Education Journal*, 30 (2), 107-31.
- Tan, A. G.(2007). Introduction: Creativity for Teachers. In A. G. Tan (ed.) *Creativity: A handbook of teachers* (pp. xxxi-liv). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Taylor, I. A., Sutton, D., & Haworth, S. (1974). The measurement of creative transactualization: A scale to measure behavioural dispositions to creativity. *Journal of Creative Behavior*, 8, 114-115.



- Taylor, W. & Ellison, R.L. (1968). *The Alpha Biographical Inventory*. Greensboro, NC: Prediction Press.
- Tegano, D. W., Moran J. D. & Sawyers J. K. (1991). *Creativity in early childhood classrooms*. Washington, DC: National Education Association.
- Thorndike, R.M., Cunningham, G.K., Thorndike, R.L., & Hagen, E.P. (1991). *Measurement and evaluation in psychology and education* (5<sup>th</sup> Ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Tin, T. B., Manara, C. & Ragawanti, D. T. (2010). Views on creativity from an Indonesian perspective, *ELT Journal*, 64 (1), 75-84.
- Todorovich, J. R. (2009). Research on Teaching Health and Physical Education. In L. J. Saha & A. G. Dworkin (Eds.) *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*: Vol. 21, (pp. 1061-1077). New York: Springer.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Torrance, E.P. (1970). Achieving socialization without sacrificing creativity. *Journal of Creative Behavior*, 4, 183-189.
- Torrance, E. P. (1975). *Preliminary manual ideal pupil checklist*. Athens, GA:Georgia Studies of Creative Behavior.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Lexington, MA: Personal Press.
- Torrance, E. P. (1981). *Thinking Creatively in Action and Movement*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service
- Torrance, E. P. & Goff, K. (1989). A quiet revolution. *Journal of Creative Behavior*, 23 (2), 136-145.

- Treffinger, D. J.; Ripple, R. E., & Dacey, J.S. (1968) Teachers' attitudes about creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 2 (4), 242-248.
- Urban, K. K. (2007) Assessing Creativity: A Componential Model. In A. G. Tan (ed.) *Creativity: A handbook of teachers* (pp. 167-184). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Walberg, H. J. & Anderson, G. J. (1968). Classroom climate and individual learning. *Journal of Educational Psychology*, 59, 414–419.
- Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of thinking in young children: A study of the creativity-intelligence distinction*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Wang, J. H. T. (2003, April). The effects of a creative movement program on motor creativity of children ages three to five. Paper presented at the annual meeting of the American Alliance of Health, Physical Education, Recreation and Dance, Philadelphia PA. Ημερομηνία ανάκτησης: 14-02-2011. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED479276.pdf>
- Ward, T. B. (2007). Preface: The Multiple Roles of Educators in Children's Creativity. In A. G. Tan (Ed.) *Creativity for Teachers: A handbook of teachers* (pp. xviii-xxx). Singapore: World Scientific Publishing Co. Pte. Ltd.
- Weisberg, R. W. (1994). Genius and madness? A quasi-experimental test of the hypothesis that manic depression increases creativity. *Psychological Science*, 5, 365–367.
- Westberg, K. L. (1991). *The effects of instruction in the investing process of student's development of inventions*. *Dissertation Abstracts International*, 51. (University Microfilms No. 9107625).

- Westby, E. L., & Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8 (1), 1–11.
- Williams, F. E. (1972). *A Total Creativity Program for Individualized and Humanizing the Learning Process: Identifying and Measuring Creative Potential* (Vol. 1, 2, 3.) Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Williams, F. E. (1980). *The Creative Assessment Packet*. Chesterfield, MO: Psychologists and Educators Inc.
- Wilson, A. (2005). *Creativity in Primary Education*. London: Learning Matters.
- Woods, P. (2002) Teaching and Learning in the New Millennium. In C. Day and C. Sugrue (Eds) *Developing Teaching and Teachers: International Research Perspectives* (pp. 73-91). London: Falmer.
- Wyrick, W. (1968). The development of a test of motor creativity. *Research Quarterly*, 39, 756-765.
- Young, J. (1985). What is creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 19, 77-87.
- Zachopoulou, E., Trevlas, E., Konstadinidou, E., & Archimedes Project Research Group (2006). The design and implementation of a physical education program to promote children's creativity in the early years. *International Journal of Early Years Education*, 14 (3), 279-294.

## Παραρτήματα

## Παράρτημα 1 (Gr-CFTIndex)

### ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιέχει δηλώσεις-φράσεις που περιγράφουν κάποιες συμπεριφορές κι ενέργειες που μπορεί να εκδηλώνεται κατά τη διάρκεια του μαθήματος σας. Χρησιμοποιήστε για κάθε φράση / δήλωση την κλίμακα απαντήσεων που φαίνεται στο δεξί μέρος του ερωτηματολογίου για να περιγράψετε με ακρίβεια κατά πόσο εκδηλώνετε αυτές τις συμπεριφορές.

**Το πιο σημαντικό είναι να περιγράψετε τον εαυτό σας με ειλικρίνεια, όπως είστε τώρα κι όχι όπως θα θέλατε ή ευχόσασταν να είστε. Οι απαντήσεις είναι απολύτως ευπιστευτικές.** Μερικές δηλώσεις-φράσεις μπορεί να μοιάζουν μεταξύ τους, όμως δεν είναι απολύτως όμοιες και γι' αυτό σας παρακαλώ να απαντήσετε σε όλες. Αν θέλετε να αλλάξετε κάποια απ' τις απαντήσεις σας σημειώστε **X** πάνω στη λάθος απάντηση και μετά κυκλώστε τη σωστή.

Παρακαλώ κυκλώστε για κάθε δήλωση-φράση την απάντηση (αριθμό) που σας αντιπροσωπεύει στη διπλανή κλίμακα απαντήσεων.		Πάντα	Συχνά	Αρκετές φορές	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
1	Ενθαρρύνω τους μαθητές να μου δείξουν τι μάθανε από μόνοι τους	6	5	4	3	2	1
2	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες για να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις	6	5	4	3	2	1
3	Στο μάθημα μου δίνεται έμφαση στη μάθηση των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	6	5	4	3	2	1
4	Όταν οι μαθητές μου έχουν κάποιες ιδέες, προτιμώ να τις ξεετάζω περαιτέρω πριν πάρω θέση γι' αυτές	6	5	4	3	2	1
5	Στο μάθημα μου, διερευνώ τις ιδέες των μαθητών για να ενθαρρύνω τον τρόπο σκέψης τους	6	5	4	3	2	1
6	Αναμένω απ' τους μαθητές μου να ελέγχουν την προσπάθεια τους αντί να περιμένουν από μένα να τους διορθώσω	6	5	4	3	2	1
7	Ακολουθώ αυτά που προτείνουν οι μαθητές μου, δείχνοντας τους ότι τους παίρνω στα σοβαρά	6	5	4	3	2	1
8	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να δοκιμάζουν αυτά που τους έμαθα σε διάφορες καταστάσεις	6	5	4	3	2	1
9	Οι μαθητές που είναι απογοητευμένοι μπορούν να έρθουν σε μένα για συναισθηματική υποστήριξη	6	5	4	3	2	1
10	Διδάσκω στους μαθητές μου τα βασικά και τους αφήνω να ανακαλύψουν περισσότερα από μόνοι τους	6	5	4	3	2	1
11	Οι μαθητές στο μάθημα μου έχουν συχνά ευκαιρίες για να δουλέψουν ομαδικά	6	5	4	3	2	1
12	Δίνω έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων / δεξιοτήτων	6	5	4	3	2	1
13	Όταν οι μαθητές μου προτείνουν κάτι, τους ανατροφοδοτώ με ερωτήσεις για να τους κάνω να σκεφτούν περισσότερο	6	5	4	3	2	1
14	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ελεύθερα τις ερωτήσεις τους ακόμη κι αν αυτές είναι φαινομενικά άσχετες	6	5	4	3	2	1
15	Παρέχω ευκαιρίες στους μαθητές μου για να μοιραστούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους στο μάθημα μου	6	5	4	3	2	1
16	Όταν οι μαθητές μου έχουν ερωτήσεις, τους ακούω προσεκτικά	6	5	4	3	2	1
17	Όταν οι μαθητές μου χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους, τους δείχνω ότι το εκτιμώ	6	5	4	3	2	1
18	Βοηθώ τους μαθητές που βιώνουν την αποτυχία να την αποδεχτούν έτσι ώστε να ξανακερδίσουν την αυτοπεποίθηση τους	6	5	4	3	2	1
19	Θέτω ερωτήματα στους μαθητές μου για να τα ανακαλύψουν από μόνοι τους	6	5	4	3	2	1
20	Οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμβάλλουν στο μάθημα μου με τις ιδέες και τις προτάσεις τους	6	5	4	3	2	1



		Πάντα	Συχνά	Αρκετές φορές	Μερικές φορές	Σπάνια	Ποτέ
21	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως προσδοκώ απ' αυτούς να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις βασικές γνώσεις και δεξιότητες	6	5	4	3	2	1
22	Δε λέω αμέσως την άποψη μου στις ιδέες των μαθητών μου, είτε συμφωνώ είτε διαφωνώ μ' αυτές	6	5	4	3	2	1
23	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να σκέφτονται προς διάφορες κατευθύνσεις ακόμη κι αν κάποιες απ' τις ιδέες δεν είναι εφαρμόσιμες	6	5	4	3	2	1
24	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως περιμένω να ελέγξουν την προσπάθεια τους πριν το κάνω εγώ	6	5	4	3	2	1
25	Οι μαθητές μου γνωρίζουν πως δεν απορρίπτω αβασάνιστα τις προτάσεις τους	6	5	4	3	2	1
26	Οι μαθητές μου ενθαρρύνονται να κάνουν ποικίλα πράγματα με βάση αυτά που έμαθαν στο μάθημα	6	5	4	3	2	1
27	Βοηθώ τους μαθητές μου να μάθουν απ' τις αποτυχίες τους	6	5	4	3	2	1
28	Διδάσκω στους μαθητές μου τα βασικά και στη συνέχεια τους αφήνω να προσπαθήσουν από μόνοι τους	6	5	4	3	2	1
29	Ενθαρρύνω τους μαθητές μου να θέτουν ερωτήσεις και να κάνουν προτάσεις στο μάθημα	6	5	4	3	2	1
30	Δε μ' ενδιαφέρει να προχωρώ γρήγορα απ' το ένα θέμα στο άλλο	6	5	4	3	2	1
31	Σχολιάζω τις ιδέες των μαθητών μου μόνο όταν αυτές έχουν εξερευνηθεί λεπτομερώς	6	5	4	3	2	1
32	Μου αρέσει οι μαθητές μου να έχουν χρόνο για να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους	6	5	4	3	2	1
33	Στο μάθημα μου, οι μαθητές έχουν ευκαιρίες να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	6	5	4	3	2	1
34	Ακούω τις προτάσεις των μαθητών μου ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες	6	5	4	3	2	1
35	Δε με πειράζει οι μαθητές μου να δοκιμάζουν τις ιδέες τους και να αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξα	6	5	4	3	2	1
36	Ενθαρρύνω τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης	6	5	4	3	2	1
37	Θέτω ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές μου για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους	6	5	4	3	2	1
38	Οι μαθητές στο μάθημα μου είναι αναμενόμενο να συνεργαστούν σε ομάδες	6	5	4	3	2	1
39	Το να μαθαίνουν οι μαθητές μου τα βασικά σε ικανοποιητικό βαθμό είναι πιο σημαντικό για μένα απ' το να καλύπτω τη διδακτέα ύλη	6	5	4	3	2	1
40	Ενθαρρύνω τους μαθητές να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, παρόλο που αυτό παίρνει περισσότερο χρόνο	6	5	4	3	2	1
41	Επιτρέπω στους μαθητές μου να αποκλίνουν απ' αυτό που τους έχει υποδειχθεί να κάνουν	6	5	4	3	2	1
42	Επιτρέπω στους μαθητές μου να δείξουν ο ένας στον άλλο την προσπάθεια τους πριν την παρουσιάσουν	6	5	4	3	2	1
43	Ακούω υπομονετικά όταν οι μαθητές μου θέτουν ερωτήσεις που μπορεί να ακουστούν ανόητες	6	5	4	3	2	1
44	Οι μαθητές επιτρέπεται να προχωρούν πέρα απ' αυτά που τους διδάσκω μέσα στο μάθημα μου	6	5	4	3	2	1
45	Ενθαρρύνω τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις	6	5	4	3	2	1

**Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιερώσατε**

**Παράρτημα 2 (ΡΑC)**  
**ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ**  
**ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ**

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις και δηλώσεις / προτάσεις που αφορούν τις αντιλήψεις σας για τη δημιουργικότητα και την προαγωγή της.

**Παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια κι εκφράστε ελεύθερα τις απόψεις σας.**

Οι απαντήσεις είναι **απολύτως εμπιστευτικές** (εκτός της ερευνήτριας δε θα δει κανείς τι απαντήσατε).

**Α' μέρος**

Για καθεμιά απ' τις παρακάτω προτάσεις παρακαλώ κυκλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας στην διπλανή κλίμακα απαντήσεων.	Συμφωνώ Απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ Απόλυτα
1. Η νοημοσύνη / ευφυΐα ενός μαθητή δεν είναι δείκτης της δημιουργικότητας του.	5	4	3	2	1
2. Η δημιουργικότητα ενός μαθητή διευκολύνεται από την προηγούμενη / κερκτημένη γνώση.	5	4	3	2	1
3. Ο Κ.Φ.Α. έχει τις γνώσεις και τις εμπειρίες για να προάγει / διευκολύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.	5	4	3	2	1
4. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φ.Α. στη χώρα μας υποστηρίζει την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών.	5	4	3	2	1
5. Οι μαθητές μπορούν να εκδηλώσουν / εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους στο μάθημα της Φ.Α.	5	4	3	2	1
6. Οι δημιουργικοί μαθητές εκφράζουν τη δημιουργικότητα τους σε ποικιλία αντικειμένων και με ποικίλους τρόπους.	5	4	3	2	1
7. Οι καλοί μαθητές είναι πιθανό να είναι πιο δημιουργικοί απ' ότι οι μέτριοι μαθητές.	5	4	3	2	1
8. Οι μαθητές έχουν αρκετές ευκαιρίες στο σχολείο για να εκφράσουν τη δημιουργικότητα τους.	5	4	3	2	1
9. Η δημιουργικότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών.	5	4	3	2	1
10. Είναι πιθανό ένας πολύ ευφυής μαθητής, να μην είναι δημιουργικός.	5	4	3	2	1
11. Η βαθμολογική επίδοση είναι ένας σχετικά καλός δείκτης της δημιουργικότητας.	5	4	3	2	1
12. Αντιμετωπίζω συχνά δημιουργικούς μαθητές.	5	4	3	2	1

13. Ποια από τις παρακάτω προτάσεις θεωρείτε πως είναι πιο αληθής; (επιλέξτε τη μια απ' τις τέσσερις απαντήσεις)

- ☐ Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και την ευρύτερη κοινωνία
- ☐ Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα για τον ίδιο και την άμεσα κοινωνικά εφάμιλλη / εμπλεκόμενη ομάδα (π.χ. τάξη σχολείου ή σχολείο)
- ☐ Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή είναι καινοφανή / πρωτότυπα μόνο για τον ίδιο
- ☐ Τα δημιουργικά αποτελέσματα του μαθητή δεν είναι απαραίτητως καινοφανή / πρωτότυπα

**14.** Παρακαλώ, υποδείξτε ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε πως είναι πιο αληθές: (επιλέξτε τη μια απ' τις δυο απαντήσεις)

- ☐ Όλοι οι μαθητές είναι δημιουργικοί μέχρι ενός σημείου.  
☐ Μερικοί μαθητές είναι περισσότερο δημιουργικοί από κάποιους άλλους.

**15.** Ποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά και ικανότητες θεωρείτε πως είναι απαραίτητα για ένα μαθητή έτσι ώστε να εκφράσει τη δημιουργικότητά του; (τσεκάρετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- |  |   |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Ανάγκη για ηθική επιβράβευση και ενδυνάμωση | <input type="checkbox"/> Αυτοπεποίθηση                                  |
| <input type="checkbox"/> Αυτονομία                                   | <input type="checkbox"/> Φόβος για αποτυχία                             |
| <input type="checkbox"/> Νοημοσύνη                                   | <input type="checkbox"/> Πολλά ενδιαφέροντα                             |
| <input type="checkbox"/> Φαντασία                                    | <input type="checkbox"/> Κριτικός τρόπος σκέψης                         |
| <input type="checkbox"/> Θέληση για καθοδήγηση                       | <input type="checkbox"/> Καλλιτεχνικές τάσεις                           |
| <input type="checkbox"/> Υπακοή σε κανόνες και προσδοκίες            | <input type="checkbox"/> Αποκλίνων τρόπος σκέψης                        |
| <input type="checkbox"/> Ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών στόχων  | <input type="checkbox"/> Συγκλίνων τρόπο σκέψης                         |
| <input type="checkbox"/> Ικανότητα για τοποθέτηση προσωπικών κανόνων | <input type="checkbox"/> Ικανότητα εύρεσης / εντοπισμού του προβλήματος |
| <input type="checkbox"/> Έμφυτο ταλέντο                              | <input type="checkbox"/> Ανάγκη για αναγνώριση και αποδοχή              |
| <input type="checkbox"/> Ανεξαρτησία                                 | <input type="checkbox"/> Ανάγκη για αποφυγή λαθών                       |

**16.** Με ποιο από τα παρακάτω συμφωνείτε περισσότερο: (επιλέξτε τη μια απ' τις τρεις απαντήσεις)

- ☐ Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί σε κάθε μαθητή.  
☐ Η δημιουργικότητα μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί μόνο στους μαθητές που είναι δημιουργικοί από τη φύση τους.  
☐ Η δημιουργικότητα είναι έμφυτη: δεν μπορεί να προαχθεί / διευκολυνθεί.

**17.** Το πόσο δημιουργικός είναι ένας μαθητής, εξαρτάται από: (τσεκάρετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Το εκπαιδευτικό περιβάλλον           | <input type="checkbox"/> Την προσωπικότητα του |
| <input type="checkbox"/> Την προϋπάρχουσα γνώση του           | <input type="checkbox"/> Τη νοημοσύνη του      |
| <input type="checkbox"/> Το αντικείμενο / θέμα προβληματισμού |  |

**18.** Ποιες από τις παρακάτω διδακτικές πρακτικές και συμπεριφορές, θεωρείτε πως είναι απαραίτητες για την προαγωγή / διευκόλυνση της δημιουργικότητας των μαθητών, στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής; (τσεκάρετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Συχνή αξιολόγηση των αποτελεσμάτων         | <input type="checkbox"/> Συχνή και λεπτομερής ανατροφοδότηση  |
| <input type="checkbox"/> Έμφαση στην απόκτηση γνώσεων               | <input type="checkbox"/> Έμφαση στη μάθηση μέσω της εξερεύνησης   |
| <input type="checkbox"/> Έμφαση στην εσωτερική παρακίνηση           | <input type="checkbox"/> Ευκαιρίες για ερωτήσεις επάνω στο θέμα προβληματισμού, στις ιδέες, στις απόψεις ή στις υποθέσεις |
| <input type="checkbox"/> Χρήση εξωτερικών-υλικών βραβείων / επαίνων | <input type="checkbox"/> Έμφαση στην πιστή ακολουθία των οδηγιών  |
| <input type="checkbox"/> Συχνή ηθική επιβράβευση                    | <input type="checkbox"/> Ευκαιρίες για τη διόρθωση προσωπικών λαθών   |
| <input type="checkbox"/> Έμφαση στην αυτονομία και την ανεξαρτησία  | <input type="checkbox"/> Αποδοχή όλων των απόψεων, ιδεών, προτάσεων και αποτελεσμάτων                                     |
| <input type="checkbox"/> Έμφαση στον ανταγωνισμό                    |   |
| <input type="checkbox"/> Ελευθερία στις επιλογές                    |   |
| <input type="checkbox"/> Έμφαση στη συνεργατική μάθηση              |   |

**19.** Ποιες από τις παρακάτω μορφές διατύπωσης ερωτήσεων ή προβλημάτων, θεωρείτε πως είναι πιθανότερο να προάγουν / διευκολύνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών; (τσεκάρετε όσες απαντήσεις επιθυμείτε)

- ☐ Ανοιχτού τύπου ερωτήσεις  
☐ Κλειστού τύπου ερωτήσεις  
☐ Ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν μία σωστή απάντηση  
☐ Ερωτήσεις ή προβλήματα που έχουν πολλαπλές απαντήσεις  
☐ Ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά προηγούμενη γνώση  
☐ Ερωτήσεις ή προβλήματα που οι μαθητές έχουν σ' αυτά λίγη ή καθόλου σχετική προηγούμενη γνώση

## Β' μέρος

**Στις επόμενες δύο (2) ερωτήσεις απαντήστε ελεύθερα κι εκφράστε τις δικές σας αντιλήψεις.** Οι απαντήσεις είναι **απολύτως εμπιστευτικές** (εκτός της ερευνήτριας δε θα δει κανείς τι απαντήσατε).

**1.** Παρακαλώ περιγράψτε κάποιο παράδειγμα δημιουργικότητας όπως εκδηλώθηκε / εκφράστηκε από κάποιο μαθητή ή μαθήτρια ή κάποιους μαθητές ή μαθήτριες σας κατά τη διάρκεια του μαθήματος σας.

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**2.** Ποια θεωρείτε πως είναι τα εμπόδια ή οι ανασταλτικοί παράγοντες για την προαγωγή της δημιουργικότητας στο μάθημα σας;

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## Παρακαλώ συμπληρώστε τα στοιχεία σας

Φύλο:	<input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα	
Ηλικία:		
Χρόνος κτήσης πτυχίου:		
Επαγγελματική εμπειρία στο Δημοτικό:	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	Πόσα έτη; _____
Ειδικότητα / ες:	(Περιγράψτε): _____	
Μεταπτυχιακό:	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	
Διδακτορικό	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	
Προπονητική εμπειρία: (εκτός σχολείου)	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	Αν ΝΑΙ, Περιγράψτε άθλημα/τα: _____
Αθλητική εμπειρία:	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	Αν ΝΑΙ, Περιγράψτε άθλημα/τα: _____
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια Φυσικής Αγωγής:	<input type="checkbox"/> Ναι <input type="checkbox"/> Όχι	Αν ΝΑΙ, πόσα κατά προσέγγιση (αρ. σεμιναρίων); _____

**Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που αφιερώσατε**



Παράρτημα 3 (CFTB)

Παράρτημα 3 (CFTB)

Ημερομηνία:.....Σχολείο:.....Παρατηρούμενο μάθημα: 1<sup>ο</sup> ή 2<sup>ο</sup>

CFTB Πρωτόκολλο παρατήρησης		
Διδακτικές συμπεριφορές για την προαγωγή της δημιουργικότητας		Συχνότητα εμφάνισης
α/α	Ο ΚΦΑ:	
1	Διδάσκει στους μαθητές τα βασικά και τους αφήνει να ανακαλύψουν περισσότερα από μόνοι τους.	
2	Θέτει ανοιχτά ερωτήματα στους μαθητές για να βρουν τις απαντήσεις από μόνοι τους	
3	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις απόψεις τους	
4	Δίνει συχνά ευκαιρίες στους μαθητές για να δουλέψουν ομαδικά	
5	Δίνει έμφαση στη σπουδαιότητα της απόκτησης των βασικών γνώσεων/δεξιοτήτων	
6	Προτιμά να μαθαίνουν οι μαθητές τα βασικά σε ικανοποιητικό βαθμό, παρά να καλύπτει τη διδακτέα ύλη	
7	Ανατροφοδοτεί με ερωτήσεις τους μαθητές όταν προτείνουν κάτι, για να τους κάνει να σκεφτούν περισσότερο	
8	Ενθαρρύνει τους μαθητές να κάνουν πράγματα με διαφορετικούς τρόπους, παρόλο που αυτό παίρνει περισσότερο χρόνο	
9	Ενθαρρύνει τους μαθητές να σκέφτονται προς διάφορες κατευθύνσεις ακόμη κι αν κάποιες απ' τις ιδέες δεν είναι εφαρμόσιμες	
10	Αφήνει χρόνο στους μαθητές για να σκεφτούν με διαφορετικούς τρόπους	
11	Παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές για να μοιραστούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες	
12	Δίνει ευκαιρίες στους μαθητές για να κρίνουν αν αυτά που κάνουν είναι σωστά ή λάθος	
13	Ακολουθεί αυτά που προτείνουν οι μαθητές, δείχνοντας τους ότι τους παίρνει στα σοβαρά	
14	Ακούει τις προτάσεις των μαθητών ακόμη κι όταν αυτές δεν είναι πρακτικές ή χρήσιμες	
15	Δείχνει την εκτίμησή του, όταν οι μαθητές χρησιμοποιούν αυτά που έμαθαν με διαφορετικούς τρόπους	
16	Δεν ενοχλείται αν οι μαθητές δοκιμάζουν τις ιδέες τους και αποκλίνουν απ' αυτό που τους υπέδειξε	
17	Ενθαρρύνει τους μαθητές που νοιώθουν απογοήτευση να το εκλάβουν σαν μέρος της διαδικασίας μάθησης.	
18	Ενθαρρύνει τους μαθητές που αποτυγχάνουν να βρουν άλλες πιθανές λύσεις	